

Joan Bardina Castarà:
Educador Catalán
y sus proyecciones pedagógicas
en Chile

Tesis doctoral
de
Anna Forés i Miravalles

para optar al título de doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Director: Dr. D. Buenaventura Delgado Criado

- 44 -

0555-08960

- 44 -

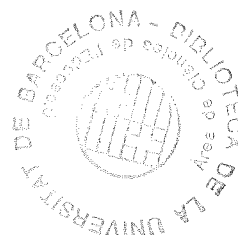
TD

360

Programa de doctorado: Educación Moral y Cívica
bienio 1989-1991
Departamento de Teoría e Historia
de la Educación
Facultad de Pedagogía

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

SEPTIEMBRE 1996



6.3.1.-Educación intelectual

Si para Bardina: "La cáscara no es la substancia, pero es la protectora necesaria de la substancia."¹⁴ La educación intelectual no es el pilar donde se basa la educación propiamente dicha, pero si que es necesaria.

La idea que subyace a la finalidad educativa para Bardina es que la educación debe de ser para la vida y ser la vida misma. Por tanto, la educación ha de estar lo más alejada posible de todo lo que suponga : superficialidad, exámenes, palacios enormes: "La escuela nueva, que es para la vida, se ha alejado de toda esa quincallería pedagógica. Tiempos de realidades y también de humildes cosas, educa para poder realizar lo que se enseña.(...) La escuela, si de veras aspira a ser til, ha de botar por la borda cuanto indicaba superfluidad, lujo, cosas extraordinarias y estupendas, y, entrar decididamente por las rutas de la eficacia modesta y de todo aquello, que, constituyendo la estructura íntima del pueblo, ha de ser tratado en la escuela con espíritu de superación y perfección. Escuela de modestas cosas prácticas y vivas. No hay otro camino para huir de la esterilidad pomposa que caracterizaba a la vieja educación."¹⁵

Lejos, pues, de toda *quincallería pedagógica* opta por todo lo contrario, una educación de modestas cosas prácticas y vivas. Por tanto, la educación intelectual estará presente pero como telón de fondo que posibilite la finalidad de la educación. Incliniéndose más por el descubrimiento intelectual y no tanto por el memorismo intelectual "Por la fábrica y no por el amueblamiento"¿Y la educación moral? ¿Bardina tiene nuevas premisas morales?¿Cuál es fundamento antropológico que subyace a la educación y que sustenta la educación moral?

¹⁴ *La Unión* 17 de diciembre de 1927 (anexo 12, puede leerse el texto íntegro)

¹⁵ *La Unión* 14 de diciembre de 1927 (anexo 5, puede leerse el texto íntegro)

6.3.2.-Educación moral

La concepción de educación moral es el eje de la fundamentación de su pensamiento pedagógico y la palabra clave es la libertad. Recordemos que Bardina educa para la vida misma y esta vida es una suma de incógnitas a las cuales el hombre debe de saber hacer frente y elegir la óptima. Sólo siendo libres podremos escoger y protagonizar la vida misma: "aquí encontramos uno de los planteamientos originales del pensamiento pedagógico bardiniano: la incorporación de la lucha y el esfuerzo como elementos fundamentales en un proceso educativo cuya finalidad es el perfeccionamiento del hombre. A lo anterior, Bardina incorpora el ejercicio de la libertad como una condición básica de todo proceso educativo que se proponga enseñar a vivir al educando. Es así como la escuela deberá dar oportunidades de aprendizaje respecto al uso de la libertad. A este respecto, Bardina critica duramente aquella escuela que ofrece al niño problemas fácilmente solucionables que se resuelven mediante fórmulas exactas en que no se advierten falacias o ambigüedades, en definitiva, todo es medianamente claro. Indudablemente, esta escuela no prepara para el uso de la libertad. (...) entrenarse para el uso de la libertad significa "saber entre varios caminos, el conveniente" (aspecto intelectual) y "tener energía para seguirlo" (aspecto ético)"¹⁶

El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es para Bardina, el tándem alumno-maestro. Alumno por ser el que propicia su aprendizaje, es él el que debe resolver las "incógnitas" de la vida misma, es él el que activamente se educa. Y el maestro, el cual para Bardina : "conlleva primeramente plantearse y resolver los problemas antropológicos, teleológicos y mesológicos de la educación. Declaraba y confesaba tener una posición respecto a ellos. Según él, el supuesto básico -una idea antropológica -radicaba en el ser libre del hombre. Bardina al respecto aseveraba: "el hombre es libre, siendo cada uno hijo de sus obras. En lo concerniente a este punto, Bardina rechazaba la concepción del hombre que

¹⁶ CAMPBELL J.C. "El aporte didáctico de Joan Bardina a la educación chilena" en: Sociedad y educación. Ensayos de Historia de la educación Latinoamericana. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 1995

han sustentado durante la Epoca Moderna protestantes, enciclopedistas y revolucionarios, a saber: el hombre no goza de libertad, está predestinado a todo y adhería a la filosofía cristiana del hombre, que afirma la existencia del libre albedrío."¹⁷

Y esta " adhesión a la concepción cristiana del hombre en cuanto a ser libre, lo condujo a antagonizar con las filosofías modernas de raigambre materialista y determinista. Y por fin indicamos que esta posición filosófica y religiosa lo había llevado a denostar el énfasis en la imposición y la obediencia, característica de la Educación Tradicional, y a encomiar la iniciativa y la libertad, valores propios de la Escuela Nueva."¹⁸

Por tanto, el esfuerzo libre y graduado, el uso de la libertad, la no imposición de la religión en el currículum escolar, volverán a ser las constantes de la concepción amplia de la educación moral en el pensamiento bardiniano.

6.3.3.-Educación física

Bardina es consciente que el hombre también es un ser corporal que necesita ser ejercitado y cuidado. Ya hemos, anteriormmente, visto la importancia que le concede a la educación física, especialmente a la higiene, a las excursiones, a los ejercicios de gimnasia respiratoria.

También vimos la unión entre la educación física y la educación moral, cómo a través de la primera se puede llegar a la formación del carácter, a disciplinar la voluntad, etc. En Chile, además, se encuentra Bardina con una realidad que le hace proclamar más vivamente

¹⁷ VILLAGRAN, J."1 congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, en Santafé de Bogotá, organizado por el Departamento de Postgrado de la la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica nacional y realizado los días 2 al 5 de septiembre de 1992. Ponencia: Juan Bardina Castará y algunas ideas cardinales sobre el educador y la formación de educadores UCV, n m. 21-22, Enero-Diciembre 1993.

¹⁸ Ibidem

la educación física. Hacemos referencia a la situación precaria de los profesores que se manifiesta en enfermedades: tisis, etc.: "El asunto es de una trascendencia extraordinaria. Toca - se comprende- a lo más vivo de los maestros, que ven peligrar lo que es la base de todo, la salud. Toca también - y tal vez, algunos no piensen en ello- lo más íntimo de la escuela, y, por lo mismo, al porvenir de la nación."¹⁹

Para paliar los problemas de salud de maestros y alumnos, Bardina vuelve a defender el valor de las excursiones y la gimnasia respiratoria: "Hemos notado entre los maestros chilenos una decidida tendencia a no excursionar, ni entre sí, ni con los niños o chiquillas. Ello desde luego, contrasta con las prácticas, cada día más de boga, de las escuelas europeas. En Bélgica, por ejemplo, toda escuela sale un *mínimum* de un día semanal, a varios kilómetros de poblado. En Alemania numerosos colegios hacen varias clases semanales en plena naturaleza. Las célebres Escuelas del Ave María del famoso Manjón, en la Granada española, viven en pleno campo. En Holanda hemos visto repetidas veces las escuelas actuando fuera de la ciudad. Los Schiveningen, por ejemplo, hacen clases en la arena de la playa, siguiendo los lindes del eterno refluir de una marca particularmente bella. En Mons, la Escuela Normal, pasa semanas enteras en el campo, mochila al hombro. En la misma Universidad de Madrid, todos los domingos salen al amanecer, no menos de dos docenas de profesores - por otra parte famosos: Altamira, Torres Quevedo, Buylla, etc.- acompañados de centenares de universitarios, camino de los niveles del traidor Guadarrama. En la Paz, Bolivia, hemos visto varias veces a un curso universitario discutiendo pedagogía metodológica sobre las rocas de un río torrentoso. Es ello ideal con n a toda escuela nueva (aprendiendo a actuar sobre las cosas mismas que mañana han de ser nuestro campo de acción): desde la catolicísima del canónigo Manjón, hasta la masónica del socialista Sluys; desde el aristo "Ecole de Roches" del malogrado Demolins, hasta las escuelas montessorianas de Turín, para huérfanos y abandonados. Por la salud propia y por la de la

¹⁹ *La Unión*, jueves 15 de marzo de 1923 (Anexo 13)

raza, sería necesario saber excursionar y respirar, enchufando ambas cosas en las costumbres diarias del magisterio y de los niños de hoy, que son el pueblo del mañana."²⁰ Así pues, las bases de la educación física elaboradas en Catalunya siguieron vigentes para su implementación en tierras chilenas.

6.3.4.-La condición social de la mujer y la coeducación

"Se habla no poco, en nuestros días reivindicadores, de la emancipación de la mujer. Años atrás - no más de 10 años atrás- el reivindicacionalismo femenino tenía sus entusiastas defensores y sus enemigos declarados. Unos, los que se creían progresistas, tronaban contra la esclavitud de la mitad del género humano. Otros, los que creían sostenedores de la tradición, combatían con energía tales ideales, defendiendo el "status quo" femenino de entonces. Los feministas reproducían todos los hechos y argumentaciones demostrativos del estado inferior de la mujer en todos los órdenes de la vida: su sujeción jurídica al marido, a un marido grosero, jugador o borrachote; la volatibilidad de su fortuna personal, en manos de un marido pródigo; el papel de víctima en la defensa unilateral del honor ultrajado, como si la mujer careciera de dignidad a ser profanada por el marido infiel; la inferioridad de la instrucción, bajo el postulado de una desigualdad cerebral entre los dos sexos; en suma; todo cuanto redundaba en apoyo de su tesis, sin olvidar, las invectivas que filósofos, moralistas y ascetas han formulado en todos los tiempos contra la mujer, considerada por ellos como persona inferior. Los antifeministas negaban el carácter de esclavitud que se atribuía a esos hechos y recordaban que, bajo esa feliz y dichosa esclavitud, la mujer era reina del hogar, madre adorada de sus hijos, esposa idolatrada del marido, centro de las afecciones de la llar, en la cual era ella, central y corazón impulsor. Decían: "esa, nuestra mujer es, en letra de la ley, inferior al hombre, es en el espíritu y en la verdad de los hechos, muy superior a él, puesto que sobre él reina plenamente." Añadían: "Pretender igualar a la mujer al hombre, es intentar arrojarla del trono donde es venerada y exponerla groseramente a todas las luchas

²⁰ Ibidem

, sinsabores e indelicadezas de la vida extrahogareña.(...) Pero, eso eran cosas de la década anterior. Desde 1914 han pasado tantas cosas, que el mundo de la mujer -como el mundo bajo tantos otros conceptos ha dado una media vuelta completa. Estamos , en el año de gracia de 1925, en pleno y definitivo feminismo. No huele a pura prehistoria. Se discute, ahora, sobre el debido encarrilamiento del feminismo. Aceptando de grado o por fuerza, el hecho del triunfo de la mujer en todos los órdenes de la vida -al menos en principio - los interesados en estos problemas estudian cómo encarrilar esa intervención femenina con el máximo de ventajas sociales. Sobre todo: cómo conciliar las dos tendencias que años atrás peleaban a matar: el que la mujer intervenga en todo, como el hombre sin dejar de ser la reina del hogar y el eje forjador de la familia. Entre las condiciones esenciales para que la acción de la mujer no llegue a fracasar, como fracasó ruidosamente la acción social y política del hombre, sobresalen dos, que deberían ocupar la atención de cuantos se interesan por el porvenir de su país y la paz del mundo. Aludimos a una debida instrucción y a un radical acercamiento de clases en el terreno de la sentimentalidad efectiva.(...)

Toca a la mujer, la cual, además de elemento nuevo y sin mancha, posee una afectividad más intensa, un corazón más sensible a los dolores sociales, un espíritu de armonía y ponderación más acentuado. El "círculo femenino de Acción Social" representa en Valparaíso el organismo realizador de esa preparación previa de la mujer para la acción social,(...) la preparación intelectual de la mujer para su actuación social y el acercamiento cordial de clases."²¹ Bardina, pues, conocedor de la realidad social de la mujer aboga por una formación integral y en régimen de coeducación y para que una parte de la educación sea específica de la mujer.

Bardina mantiene en esta etapa chilena que: "la coeducación sexual -cuestión hoy muy discutida y discutible- exige, si se quiere educar a base de ella, varias condiciones que en

²¹ *La Unión*, 13 de enero de 1925 (anexo 8, puede leerse el texto íntegro)

el instituto no se cumplen y en las cuales no pueden entrar aquí (...) Primera: necesidad absoluta de que, si el elemento escolar es mixto, lo sea también el profesorado (...) para una educación integral (...) Segunda: porque siendo las excursiones actos absolutamente indispensable (...) las alumnas puedan ser presididas por señoras; Tercera: porque es parte integrante de la formación nueva una educación estética, en el doble sentido de arte y delicadeza."²²

Reivindicando la mujer como intelectual "no hablamos de la tradicional belleza de nuestras hembras, ni de su virtud a toda prueba, ni de su excelencia como madres, esposas y amas de casa (...) la mujer española como factor de educación y de ciencia, como literata y naturalista, como artista y mujer de conocimientos."²³

Proclama Bardina que la mujer intervenga en todo, como el hombre, sin dejar de ser ella la *reina del hogar y el eje forjador* de la familia. Y para ello Bardina remarca dos condiciones *sine qua non*, una debida instrucción y un acercamiento cordial de clases. Y ambas condiciones las cumplía el Círculo Femenino de Acción Social de Valparaíso en 1925.

6.3.5.-El papel del maestro

"Entre las humanas instituciones, no habrá una que se acerque, siquiera de lejos, a la noble profesión del maestro. Sin embargo icómo todos, pueblos y gobiernos, ignorantes y sabios, tiene en poquísima cosa al humilde forjador de generaciones!.(...) Políticos y pedagogos hijos espirituales de la Revolución Francesa han sido la causa primera, a parte antea, como dirían los dialécticos de ese desprecio por el maestro. Ellos concibieron al maestro no, como un educador de niños y forjador de caracteres sino como loro repetidor

²² BARDINA (1917) *Arcaismos de la misión belga. Arcaismo del Instituto Normal Superior.* (La Paz. Bolivia. Tip. América)p. 102

²³ BARDINA (1918) Op. Cit. 180

del abece, borroneador de palotes, descifrador de cifras estereotipadas y canturreador insulso de canciones incomprensibles. El papel del maestro, según esa concepción ¡Cómo se prestaba a empequeñecerse! coreador de memorismos, repetidor de letras hechas, castigador de díscolos, enseñar de leer y escribir, su misión se reducía a bien poca y chica cosa. Es así como aún la pedagogía enciclopedista empequeñecía la misma concepción técnica del maestro, poniendo ya en el origen doctrinario de la profesión, la causa del desprecio que había de venir. Y tras los gobiernos, profesionales y pedagogos ¿Qué había de pensar la plebe? El pueblo, educado en la poca consideración al maestro por el ejemplo menospreciado de los de arriba, había forzosamente de rebajar todavía más su idea sobre el maestro. Y esa idea cristalizó, en todos los tiempos y países, en aquella opinión según la cual "el maestro es un providencial guardador de guaguas, un infeliz ayo de penecas, que libra a la madre y a la calle, durante unas horas diarias, de los gritos y de las maldades de los niños.(...) El maestro, en este sentido propio del vocablo es el Pastor de los Pueblos. Allá irán éstos a donde él los apacienta. Tal opinarán cual él los adoctrine e informe. Así serán como él los plasme. Misión más elevada y a la vez más profunda no podía encontrarse entre las cosas de los hombres."²⁴

Bardina proclama al maestro como hombre, como profesional, como tarea vocacional. Para Bardina ser maestro es ser "*forjador de generaciones*"; es la "*Más noble de las humanas instituciones*"; es el "*pastor de pueblos*"; es una "*noble profesión*"; y no es ni un "*guardador de guaguas ni ayo de penecas*" ni "*un librador a la madre de gritos y maldades de los niños*".

Contra la idea gris sobre el maestro y su profesión da argumentos que explican como ha llegado a producirse tal distorsión de esta profesión. Argumentos como el escaso salario, poco reconocimiento social, y pocos recursos. Todo ello acrecentado por tener que ocuparse

²⁴ *La Unión*, domingo 4 de enero de 1925 (anexo 3)

de otras tareas para hacer frente al vacío económico, un número excesivo de alumnos, y por la imposición de programas desde arriba. El resultado de esta suma de factores es el fracaso seguro, la ineficacia de la acción docente, la realización imposible de su labor.

Bardina defiende al "*auténtico maestro*", el maestro como *forjador de caracteres* resueltos, decididos y audaces; formador de criterio moral y *enchufador* de virtudes, germinador de entendimientos y es el maestro el encargado junto a la institución que le es propia: la escuela de "la modelación de almas vivas, que haga ascender a la humanidad un peldaño más cada día, hacia el progreso económico y moral."²⁵

Y este maestro, en resumen, tiene un claro objetivo "El profesor no está para comunicar su ciencia, sino para entender y disciplinar las fuerzas de los educandos, a fin de que aprendan a vivir."²⁶ Vamos, sólo a modo de síntesis, a reunir dos puntos recurrentes sobre el maestro y que nos ayudarán a recoger la idea bardiniana.

Gremios, para defender su profesionalidad

Bardina mantendrá que la unión de todos ellos facilitará que se les tenga en consideración, y podrán sumarse los esfuerzos para mejorar la profesión. Así dirá: "El ejemplo de agremiación total y científica, dado por el magisterio, constituyendo el primer gremio de la república organizado perfectamente en todo sentido, sería además de un instrumento poderoso para lograr la satisfacción de necesidades, un noble ejemplo de los demás oficios y profesiones del país, para que avanzara la formación de los gremios que deben ser base de un próximo y más natural sistema de gobierno representativo, substitutivo del antinatural sufragio inorgánico."²⁷

²⁵ Ibidem

²⁶ BARDINA (1917) Op. Cit. p. 179

²⁷ *La Unión*, domingo 4 de enero de 1925 (anexo 3)

Formación y Vocación

Serán maestros que deberán estar preparados para enseñar a vivir, ni "sabios ni santos", sino maestros: "Al profesor se le exigirán conocimientos pedagógicos mucho más que científicos"²⁸. Y deberá conocer lo propio y las nuevas tendencias educativas de otros países: "todo profesor verdaderamente moderno debe conocer el extranjero. Con esto se persiguen varios fines: 1º aprender a ser patriota (...) si se ha viajado (...) se huye de la extranjerofilia (...) esencial para los que deben ser mañana en su país educadores de los políticos y de todos los hombres cultos; 2º Aprender a viajar, de tratar (...), de sufrir, de economizar (...) de vivir; 3º hacer amistades (...) cosmopolitismo; 4º práctica visual (...) de la lengua extranjera; 5º estudio detallado y a fondo de un estudio cualquiera, en un establecimiento bien seleccionado"²⁹. Por tanto, un profesor "único adecuado y capaz de metodizar nuevamente su especialidad. Modernamente el educador va al frente de sus discípulos en el sacrificio y detrás de ellos en las comodidades."³⁰

El pensamiento bardiniano respecto a la labor del maestro se puede resumir en sus mismas palabras: "Estamos en la época en que los educadores hemos puesto el reinado de lo pequeño y circunstancial por encima de las pomposas verdades generales (...) Todo el éxito de la educación pende de un hilo finísimo: que el profesor sea un apóstol. No hay ésto, y no hay nada. Esto es el todo, o casi el todo. El maestro apóstol obra maravillas sobre sus discípulos; logra lo que parecía imposible de lograr; llega a donde nunca llegarán otros; enchufando -prácticamente- una manera de vivir enérgica, abnegada, amorosa, sacrificada, las generaciones futuras llevarán en sus adentros un germen de apostolado y de entusiasmo que será su gran palanca de acción."³¹ Acción que se verá reflejada en una manera de hacer y obrar como ahora pasamos a detallar.

²⁸ BARDINA (1917) Op. Cit. p. 179

²⁹ Ibidem p.142

³⁰ Ibidem p. 132

³¹ Ibidem p. 99

6.3.6.-Su didáctica

Ya hemos insistido que la educación para Bardina es la vida misma, por tanto, la didáctica de las propuestas pedagógicas del autor, debe propiciar la vida misma, la actividad, el saber hacer frente a las dificultades.

Su propuesta pasará por el rechazo a los exámenes, al memorismo, a las exposiciones falsas, y delante de premisas tradicionales se hace eco de las propuestas de la Escuela Nueva: "La escuela vieja procuraba "dar golpe" con muy in tiles apariencias y también con muy in tiles trabajos fuera del alcance económico y social de los educandos. (...) Maestro no es un enseñador de leer y escribir, sino un germinador de entendimientos. Él disciplina la inteligencia infantil, habituándola a pensar, a discurrir, a andar rectamente por los senderos de la lógica, a juzgar sin pasión, a resolver casos y problemas, y, por lo mismo, a investigar cómo, cuándo, y dónde deben iniciarse las cosas, asuntos y negocios."³²

Un ejemplo de su didáctica la podemos leer de uno de sus discípulos: "El profesor se pasea entre los bancos, rebosando latinidad en sus palabras y en sus gestos (sólo subía al pupitre para pasar lista, cosa que hacía sólo por imposición del reglamento). "Primera lección: los seis primeros artículos del código para la próxima clase. Pero nada de sabérselo de memoria. Quiero conceptos, no letra muerta memorizada. Si no lo saben, lo ven en el código, y nada de fe ciega en lo que él dice. Nada de definiciones tampoco. Lo interesante es razonar y discutir. Cada uno diga lo que le parece, y no lo que dijo el profesor. Un error propio vale más que una verdad ajena. No basta comer, hay que digerir. Las cosas se aprenden haciéndolas, aunque sea haciéndolas mal. La verdad nace del error. Esto lo saben los inventores. La ventaja que se saca de encontrar puertas cerradas, consiste en saber por qué están cerradas." Detenía de improviso su paseo, se apoyaba en una mesa, la golpeaba de forma obsesionante y nos decía: "Veamos. Esto es una mesa. Mesa, mesa. Pero, ¿qué es una

³² *La Unión*, domingo 4 de enero de 1925 (anexo 3)

mesa? ¿Acaso esto que estoy tocando es una mesa? ¿Por qué todos lo llaman la mesa o por algo más? A ver, usted, tráigame para la próxima clase un trabajo no más de media página (esto lo decía con un gesto de las manos como quién espanta murciélagos o conjura al demonio), no más de media página, sobre el por qué de llamarse mesa, la mesa. Piensen. Piensen. No lean, no escuchen. Lean con los ojos abiertos, escuchen con los oídos destapados." El resto de trabajos versaban sobre temas tan disímiles como éstos: ¿Qué es un metro? ¿Cómo se explica que mezclando H con O salga H₂O (agua, que no tiene ninguna de las propiedades de H ni de O y sí otras distintas)? El siglo pasado era el de la razón. Este es el de la vida. Diferencias. Los espacios intermoleculares son más grandes que las moléculas mismas: ¿Cómo es entonces que uno ve las moléculas y no los espacios? Luego nos hablaba de la astronomía, del Quartier Latín, del futbolismo, de las excursiones, de la filosofía, de la química...Nos hablaba, en fin, del humanismo. Y algunos perversos -perversos y simples- se reían a hurtadillas del maestro. No les cabía que siendo profesor del Derecho del Trabajo, les hablase sólo subsidiariamente del Código del Trabajo.³³ O la descrita por Bardina como: el lector medieval: "era un hombre simpático, llano, bajo el cual actuaron talentos tan famosos como Tomás de Aquino, Gersón, Averroes, Ramón Llull, Arnau de Vilanova. Bardina lo describía así: el lector llevaba bajo su brazo un libro. Un libro cualquiera, que servía de motivo de la lección. Este libro estaba conforme con las ideas del lector o era contrario a ellas. No importaba. Porque lo esencial no era el libro, sino las discusiones, las polémicas, las críticas, las observaciones, las ideas que alrededor de lo que se leía iban surgiendo. El lector leía un trozo. A pocas líneas, el profesor o un oyente cualquiera comenzaba las observaciones"³⁴.

Él defendía esta educación basada en una didáctica activa, fundamentada en la libertad, sosteniendo que: "sólo la educación activamente libre puede realizar este milagro de

³³ *La Unión*, martes 11 de julio de 1950

³⁴ VILLAGRAN (1993) Op. Cit.

progreso. Ella, puede hacer a los hombres certeros en su golpe de vista, audaces en acometer, decididos en iniciar, tenaces en perseverar, incansables y valientes en las dificultades (...) si el "uso de la libertad se aprende usando la libertad" - y es imposible buscar otro camino- en la educación deberán admitirse las caídas. y nos referimos a todos los planos de la educación: físico (accidentes, enfermedades), intelectual (errores, oscuridades), moral (faltas, omisiones), etc."³⁵

Una didáctica de diálogo : "rechazado el sistema de amueblamiento intelectual, el procedimiento general de clase será el diálogo entre los alumnos, y entre los profesores y los alumnos"³⁶ ; una didáctica de la participación activa del propio alumno: "él es quien debe calificarse a sí mismo, según métodos modernos bien conocidos, que reúnen las ventajas de educar bien en la justicia, de aprender a conocerse a si mismo, y de fomentar la perfección individual de cada uno sin compararse con los demás."³⁷ . Y una didáctica que cuenta con la mútua relación entre maestros, padres y alumnos: "Esa colaboración familiar es un derecho y un deber de los padres. Todas las escuelas modernas que no temen la inspección directa de la familia la tiene (una reunión profesores-padres), no sólo para dar cuenta de lo que se hace, sinó también para obtener la colaboración paterna en la educación de los jóvenes. Es esa la verdadera escuela democrática y a la vez la verdadera escuela pedagógica"³⁸

En resumen, Bardina está en la cresta de las preocupaciones chilenas sobre la educación en general y sobre la plasmación didáctica ,en particular: "La finalidad de la Escuela es tema de constante discusión a comienzos de siglo, acentuándose durante la década del 20. Por un lado, está la posición de aquellos que postulan una formación que entregue conocimientos convirtiendo al alumno en una persona ampliamente informada en

³⁵ BARDINA (1917) Op. Cit. pp. 61-75.

³⁶ Ibidem p. 177

³⁷ Ibidem p.152

³⁸ Ibidem p. 151

el campo de las ciencias y humanidades. Por otro lado, los que sostienen la necesidad de una formación y capacitación que habilite al estudiante para su incorporación al mundo del trabajo. Bardina no duda en plantear la necesidad de otorgarle a la educación un papel eminentemente utilitario. "La educación será pues, una habitación del niño para la vida"³⁹ Y esa *habitación para la vida* está llena de la vida misma.

6.3.7.-Su visión universitaria

"Aprovechando el hecho que a comienzos de la década del 20 en la ciudad de Valparaíso empieza a desarrollarse la idea de crear una Escuela Universitaria Industrial, Joan Bardina publica una serie de reflexiones acerca de la Universidad como institución de educación superior que tiene una importante función en la sociedad en la cual se halla inserta. Específicamente, se refiere a la idea de crear una Universidad Industrial de Valparaíso de espíritu netamente cristiano, que para ser eficaz ella ha de responder a los esenciales avances de la ciencia de la educación aplicados a las necesidades vitales y especiales circunstancias del pueblo chileno"⁴⁰.

Bardina constata que: "los hechos, elocuentísimos, nos dicen que si el Estado - empresario resulta siempre malo, como empresario de educación ha resultado pésimo. El Estado docente ha ido -va- doquiera, a la retaguardia de cuanto a pedagogía significa avance y efectividad. No es Chile solamente, quien tiene una Universidad retrógrada a cincuenta años atrás, por no decir retrógrada a los días anteriores al siglo XVIII, una secundaria que se desarrolla como en los tiempos pedagógicos de las cavernas, y una primaria que vive de espaldas a la Montessori, a Manjón, a Decroly y a Dewey, es decir, a cuanto ha transformado

³⁹ CAMPBELL J.C.(1995) Op. Cit.

⁴⁰ CAMPBELL J.C."Algunas ideas de Joan Bardina acerca de la Universidad" en: *Revista Perspectiva Educativa* N°18 Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso-Chile, 1991

en los últimos veinte años la educación primaria. No es sólo Chile. Es todo país cuyo gobierno ha tenido la pretensión ridícula de amoldar la educación."⁴¹ .

La idea vuelve a ser la misma, la educación debe ser para la vida, la universidad debe ser para la vida misma. Y la distancia entre la finalidad planteada por Bardina y la realidad misma es un abismo: "la Universidad debiera formar a profesionales disciplinados para solucionar problemas y para iniciar nuevos proyectos. "De ninguna manera puede ser un aplicador de fórmulas anteriores, sino un creador de fórmulas nuevas para casos nuevos. (...) recomienda (...) seleccionar su personal académico según los criterios : vocación educativa, conocimientos pedagógicos suficientes, estrategia metodológica y características personales como carácter y formación integral"⁴² .

Por tanto, *ni sabios ni santos*, sino maestros que sepan facilitar y mediar en el aprendizaje, que sepan graduar las dificultades. Aboga, por una universidad profesional, por un profesorado optimizador de aprendizaje, por una Universidad que opte por la profundización frente a una de: "extensión como criterio curricular predominante en las Universidades.(...) la profundización (para Bardina) implica la revisión de los currícula y su correspondiente reformulación."⁴³

Una vez vistos todos los ejes que subyacen al pensamiento pedagógico bardiniano podremos asentar la reflexión final sobre su labor educativa en Chile

⁴¹ La Unión ,27 de febrero de 1925 (Anexo 10)

⁴² CAMPBELL (1991) Op. Cit. p.5

⁴³ Ibidem p. 6

6.4.-Joan Bardina Castarà educador. Análisis de una vida pedagógica

En este final de capítulo queremos hacer un poco de balance de las propuestas pedagógicas en Chile, para así, en el capítulo séptimo y octavo, globalizar toda la investigación. Vamos a señalar cinco premisas de sus propuestas pedagógicas en Chile para poder afirmar que Bardina fue educador, educador en el sentido más bardiniano de maestro.

Hacer viviendo

"La década de 1920 en Chile ha sido bautizada como la de años de inestabilidad caracterizada por la efervescencia social con la irrupción de nuevos actores sociales (estudiantes y obreros), los problemas socio-económicos, la participación de los militares y la inestabilidad de la institucionalidad política.(...) Este es el contexto educacional al cual se incorpora Bardina con todas sus inquietudes e ideas, que expresa con vehemencia en diversas publicaciones en el ámbito regional y nacional. En materias educativas, su principal tribuna lo constituye la Academia Literaria San Agustín que funciona en el puerto de Valparaíso bajo el alero del Seminario de San Rafael dependiente del Obispado (...) Quizás, una de las características de Bardina es su capacidad para insertarse plenamente en el medio intelectual del país lo que le permite tener un amplio conocimiento de nuestra realidad social y política. Sin duda, su actividad periodística le sirve de ayuda para adentrarse en la sociedad chilena y estar al día de los acontecimientos de la época."⁴⁴ Un Bardina, activo, participando socialmente, desde el Seminario de San Rafael, desde su cátedra de derecho, desde sus artículos, desde sus libros.

⁴⁴ CAMPBELL J.C.(1995) Op. Cit

Positivista u optimista

Bardina nació en un: "ambiente histórico marcadamente positivista, hacía profesión de fe, no siendo positivista él mismo, de hallarse cimentadas sus convicciones en lo que le revelaban y mostraban los desnudos hechos, sin discriminar digamos de paso de qué naturaleza de hechos se trataba (...) Bardina no fue positivista en el sentido filosófico del término. (...) Exhibe su fe y amor entrañable a la verdad, ya que Bardina tuvo siempre el valor teórico muy en alto, no obstante los yerros en que pudo incurrir -e incurrió- en ciertos juicios respecto a algunas dimensiones de la vida humana."⁴⁵

Más que positivista fue optimista. Seguía las premisas del regeneracionismo, de la I.L.E., por considerar la educación como la única palanca de cambio afirmando: "La educación es todo. Y eso decía el célebre pedagogo americano, que ya os he citado (Horacio Mann): Tomarme todo, pero dejadme los maestros: tengo el pueblo y su porvenir"⁴⁶. Creyó en la educación y de manera recurrente creyó y defendió la profesión de maestro.

Camino de la verdad

"El camino de la verdad es duro, pero es el único que puede llevar a la meta deseada"⁴⁷. Bardina se convierte:" en un tenaz polemista y eficaz promotor de este movimiento y renovación pedagógica. Es así como en el ambiente académico y pedagógico del país, su contribución es importante en aspectos conceptuales como asimismo, en dar a conocer y analizar las experiencias europeas. En un medio educativo en que la influencia norteamericana se hace sentir a través de pedagogos formados en el país del norte, la presencia de Bardina a través de artículos en periódicos y revistas constituye un valioso aporte que enriquece el debate académico desde una perspectiva europea. Experiencias

⁴⁵ VILLAGRAN (1993) Op. Cit.

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ *La Unión*, 4 de enero de 1925. (Anexo 3)

como las "Escuelas del Ave Maria" del Padre Manjón en España, la "Escuela de Mestres" creada por el mismo Bardina en Barcelona (1906), son conocidas en Chile gracias a la labor divulgadora de Bardina en los diferentes medios académicos."⁴⁸

"Efectivamente, cimentado en un espíritu inquieto que lo llevó a ser incansable lector, un infatigable hombre de estudio y un prolífico escritor, su interés por la educación chilena data desde su llegada a nuestro país. Sobre ella opinó profusa y verdaderamente. No sólo en base a su propia experiencia docente, sino también a la adquirida a través de sus provechosos contactos con personas y libros. En efecto, en distintas revistas y en diversos periódicos nacionales, dejó incontables páginas sobre su gran cantidad de asuntos y de problemas concernientes a nuestra enseñanza pública y privada, las cuales constituyen hoy día una fuente importante para el estudio de la educación chilena, sobre todo respecto a la transcurrida en la primera mitad del siglo XX."⁴⁹

Por tanto, Bardina defensor de la verdad, su verdad, aunque de ello dependiera su economía, su salud. Supo ser referente intelectual en los temas educativos en Chile, como lo había sido en Catalunya.

Su vigencia

"Casi tres cuartos de siglo han transcurrido desde que Bardina emitiera estos pensamientos sobre educación. Lo hizo en un contexto histórico muy distinto al actual. Entonces, algunas de las líneas de fuerza en el terreno educacional, en nuestro país, tendían en dirección opuesta a la propiciada por Bardina, una de ellas, precisamente, la de la doctrina del Estado Docente, muy fuerte en las décadas siguientes, hasta los años sesenta. Hoy, sus palabras encontrarían más acogida.(...) en todo caso, resulta interesante cotejar los

⁴⁸ CAMPBELL J.C.(1995) Op. Cit

⁴⁹ VILLAGRÁN (1994) Op. Cit.

actuales propósitos de reforma educacional en nuestro sistema educacional con el pensamiento de Bardina sobre la educación. Entre nosotros soplan vientos nuevos. Conocer los anhelos de Bardina por una nueva educación podría constituir todavía un aporte suyo a sus deseos de colaborar con mejoras en nuestro sistema educacional"⁵⁰ Y estos pensamientos prospectivos de Bardina, eran elaborados con la fuerza que lo caracterizaba: "En efecto, es susceptible comprobar que estuvo a la vanguardia del movimiento. Su pensamiento y obra se manifestó justamente en los albores de ese proceso innovador en el campo educacional. Impresiona igualmente la fuerza que puso en sus empeños pedagógicos y educacionales. Impacta también el rasgo personal que supo impregnarle a su vocación magisterial tanto en el plano del pensamiento como en el de la acción"⁵¹.

Por tanto, un educador que se adelantó en el tiempo en propuestas pedagógicas, que defendió con todas sus fuerzas, intentando vencer todas las inercias propias de los políticos y de una institución como la escolar.

Maestro

"Heme detenido algo en la rama instructiva por dos razones: primero, porque es lo que yo mejor conozco, tratándose de mi especialidad y de haber visitado expresamente centenares de instituciones educativas extranjeras, segundo, porque la instrucción es la rama más interesante de las actividades de un país."⁵² Pero bajo las premisas de la educación más moderna cuyos fines para Bardina son: "el golpe de vista (visión clara de mis fuerzas y de las circunstancias), la iniciativa (audacia y prudencia) y el vencimiento de las dificultades (seguridad y perseverancia)"⁵³.

⁵⁰ Ibidem p.75

⁵¹ Ibidem p.81

⁵² BARDINA (1918) Op. Cit. p. 77

⁵³ BARDINA (1917) Op. Cit p.52

Maestro con visión clara

"Inútil pretender que un hombre resuelva bien los problemas de su vida, si no tiene el golpe de vista necesario para apreciar exactamente todos los factores circunstanciales que engendran y rodean todo acto, así como las fuerzas de sí mismo en aquel instante y para aquella cosa"⁵⁴. Bardina siempre apasionado por lo pedagógico analizó y se anticipó educativamente a sus contemporáneos.

Maestro con iniciativa

"Yo de mí sé decir que, con mis diez años de cátedra, me consideraría incapaz de dirigir nada, si no tuviese algo más en mis adentros; algo que no se adquiere ni leyendo, ni ejerciendo."⁵⁵ Una fuerza motriz que fue acompañando a Bardina en sus éxitos y fracasos.

Maestro en la superación de las dificultades

"En la vida (...) vence el que sabe aprovecharse del lugar, del momento, de todo lo que circunscribe los actos y las cosas. Vence el que conoce en su detalle hombres y objetos, echando mano, con capacidad maravillosa de todo el ambiente"⁵⁶ Venciendo, avanzando, creciendo: "El que no avanza, retrocede. El que en el río humano deja de nadar un solo instante contra la corriente, ésta le lleva atrás. He aquí la razón de aquella perenne continuidad de atención y vigilancia."⁵⁷

No se puede acabar este capítulo de otra manera, Bardina educador, Bardina maestro: "Juan Bardina, maestro. Una existencia jalonada de extraños merecimientos acaba de desaparecer. (...) Conocíamos a este hombre extraordinario como autor y como maestro.

⁵⁴ Ibidem pp. 52-53

⁵⁵ Ibidem p. 155

⁵⁶ Ibidem p. 57

⁵⁷ BARDINA (s.f.) *La energía en 10 lecciones* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) p. 141

Tal vez la misma congoja de recordarlo, ahora que no está nos impide hacer una fría enumeración de sus libros o de sus clases. Pero lo que interesa no es el hombre como individuo, sino la persona humana que hay en él. Y don Juan Bardina trashumaba humanismo, hasta de sus canas desordenadas y de sus solapas lustrosas de perenne bohemia. Algo de ese sedimento espiritual que toda vida grande al irse deja, es lo que quisiéramos recordar en esta mañana luminosa de su partida; luminosa como su palabra, como su presencia sola tan humilde y tan humana. De su cátedra de Derecho del Trabajo, dictada durante años en nuestra Escuela de Derecho de Valparaíso, nos han quedado vibrando en la mente y en el espíritu palabras y escenas, que no podemos dejar de reproducir en esta oportunidad, para solaz de quienes las presenciaron y representación virtual de este hombre excepcional, para quienes no tuvieron la gracia inefable de tenerlo por maestro (...) En su libro *La voluntad*, estampa esta frase que debiera llevar como lanza y como escudo nuestra abúlica juventud de hoy: la suerte que llevas tú en tus adentros. La suerte o la derrota. No parece sino el compendio de los consejos que un sabio padre pudiera dar a su hijo que parte a enfrentarse con la vida. Ha muerto. Pero su semilla germinará. Porque fue lo más grande que en esta vida se puede ser: un maestro, es decir, un formador de hombres. Por eso todo lo que he dicho y lo que se queda dentro, podrían cerrarse en este pequeño epitafio: Juan Bardina, maestro."⁵⁸

⁵⁸ *La Unión* martes 11 de julio de 1950.



Capítulo 7. Bardina silenciado

"Viajero inquieto, que ando peregrinando para leer en el gran libro de la vida". Bardina (1918)

"El mestre Bardina es pot ben dir que fins després de mort no va ser degudament reconegut i honorat "¹, como tantos otros grandes pedagogos, protagonistas de la historia de la educación, sobra citar nombres: Platón, Rousseau, Ferrer i Guàrdia, Unamuno... Todos los revolucionarios de la educación han topado por ende con las ideas contemporáneas contrarias a su obra y con la incomprensión de sus propuestas pedagógicas, con trabas burocráticas y en casos concretos, con el exilio, la muerte o el silencio.

En este capítulo pretendemos sistematizar todo lo dicho hasta el momento sobre Bardina y antes de entrar a hacer un balance de sus propuestas pedagógicas quisiéramos dibujar un perfil de Bardina con todos sus matices, con todos sus detalles.

¹ BULBENA (1976) *Barcelona trossos de vida i records de l'ahir* (Ed. Pòrtic, Barcelona) p.150

7.1.-De posibilidad a coherencia. De pedagogo a político, de intelectual a transformador, de catalán a chileno.

Hablaremos de la coherencia entre las ideas y los actos que acompañó a Bardina hasta el día 10 de julio de 1950, día en el que fallecía en su casa de Valparaíso, después de una larga enfermedad, en el silencio. Casi como había llegado a Chile, de *puntillas*, se iba "Don Juan ", conocido así por muchos chilenos y durante muchos años reconocido por su obra periodística, como profesor en su cátedra de derecho, como pedagogo y como político, como intelectual y transformador.

La coherencia entre sus ideas y sus actos se ha ido constatando transversalmente en todo el proceso de la investigación: en Catalunya, en Bolívia, en Chile. Vamos a añadir un nuevo elemento de análisis y coherencia que sirva de objeto de cotejo y constatación. Tomaremos un texto de su primera época : *La energía en 10 lecciones* pp. 132 y ss.² donde

² *Energía en 10 lecciones* pp.132 y ss.

a) La base de la salud de nuestras almas es la salud de nuestros cuerpos. Es necesario, pues , cuidar con delicadeza y constancia de la higiene corporal.

b) Las facultades espirituales andan completamente enlazadas. Cultivando unas y no otras, es vano empeño pretender que se desarrolle la Energía humana.

c) Sólo es verdadero hombre el que desarrolla su parte libre, ahogando su parte instintiva. La libertad es el hombre. Hombre movido no es hombre.

d) La lucha es la esencia de la vida, es decir, el combate las dificultades, el entrenamiento, y como final, la victoria, esto es, el amoldar a nuestro Ideal lo externo y amoldarnos a él nosotros mismos...

e) Debo conocerme a mí mismo, mediante el examen atento. Este examen debe ser suave, pero continuado, a fin de que no se me coja imprevisto...

f) Observación precisa y optimismo respecto a cosas y personas...

g) Espíritu de iniciativa, estudiando los asuntos todo lo necesario - y no más - y lanzándonos a su resolución (...) El presente es todo. El presente que, como hijo del pasado, ya lleva en su ser todo lo que conviene del pasado; y como padre del futuro, forzosamente transmitirá en herencia a los tiempos sucesivos todo lo que a estos tiempos interese....

h) Es necesario crearnos ideas propias, alimentándolas y asociándolas. La idea es fuerza...

i) Es necesario un ideal sentimental, que dé expansión a la idea y la colore y encienda.

j) Trabaja y opera. Y hazlo con orden, con ritmo, con ponderación. La impetuosidad no es nada. La continuidad, la paciente perseverancia lo es todo...

k) Existen voluntades que sólo lo son de nombre. La Energía es la voluntad reinando y conquistando.

l) Todos los hombres están llamados a ser enérgicos y dominadores. Pocos son los que llegan a serlo...

quedan expuestas las premisas del esfuerzo y de la lucha, premisas que se harán patentes en su tesis doctoral como base del procedimiento libre y graduado y premisas también, que irán reapareciendo en los artículos periodísticos en su etapa boliviana y chilena y en los libros de todas las etapas biográficas. Para facilitar la lectura citamos a pie de página estas 30 premisas y sobre ellas elaboraremos el referente a comentar y deduciremos su coherencia.

m) Operar es más que ser. El hombre es lo que hace "Por los frutos los conoceréis". Cada uno es fruto de sus obras

n) Quien no hace nada efectivo, suele ser palabrero, proyectista, criticón.

o) Los héroes son hombres como nosotros. No han nacido héroes; han querido serlo.

p) Búscalo todo dentro de ti mismo. Allí lo hallarás todo: fuerzas, ideas, ilusiones, una idea de las cosas, las leyes de la táctica, la existencia de Dios. Confía en tí.

q) El alma posee un poder colosal de digestión, es decir, de transformación. Sentado esto, puedes convertir lo ajeno en tuyo, lo dañino en provechoso, el dolor en alegría.

r) Cuando yo pongo mi esfuerzo, la Naturaleza suple lo que falta.

rr) Las células del cerebro guardan mis esfuerzos, produciendo al fin el hábito, premio a mi perseverancia

s) La sensualidad roe las mismas raíces de la Energía

t) La Belleza corpórea es efecto y causa -en distintos tiempos del proceso, - de Belleza espiritual. Belleza es dominación, armonía, sujeción, humanidad.

u) Es signo de energía hacer sin testigos lo que se haría delante de los demás, y hacer delante de los demás lo que se haría estando solo.

v) Créate una atmósfera de impresiones saludables (...) No desaproveches nada, por pequeño que ello te parezca. De una pequeña chispa nace un gran incendio.

w) La Sugestión puedes aplicarla a tu conquista interior. Basta que sustituyas lo que pida ser substituído...

x) Se trata de ser o no ser, vencer o morir. Si llegas a comprender esto, serás dueño de un valor grandísimo.

y) Para la energía cerebral y el dominio del alma, es necesario dormir ocho horas diarias y no menos.

z) Cada cosa del espacio en su lugar. Cada acción de tu alma en su instante.

a') Mortificate. La lucha es ya una mortificación...

b') Acepta una doctrina moral sana, que no estorbará tu acción en manera alguna. La idea de Dios, el sentimiento de justicia, el mismo culto racional de las religiones sólo estorban a los depravados. El hombre enérgico no acepta la indiferencia en nada, que es la duda, la enemiga irreconciliable de la actuación. La Moral es al alma lo que el oxígeno a la sangre. Sin ella la Energía podría ser brutalidad. Y entonces no fuera verdadera Energía.

c') Lee libros sugestivos

La primera constante es su *lucha ante las dificultades*, el crecer ante ellas. Bardina podía bien hablar de ello, como hemos visto en el capítulo cuarto, porque su vida no fue más que el testimonio de la lucha ante las dificultades económicas, políticas, de reconocimiento social, de carácter personal (el fallecimiento de su padre, de su primera mujer).

La segunda constante es el concepto de *libertad*, concepto ampliamente estudiado en el capítulo tercero y sexto y en el apartado de su tesis doctoral. Bardina coherente con este concepto, libre de escoger sus acciones, tuvo que soportar más de un momento amargo; sus últimos años son testimonio de ello. Él ante todo priorizó su libertad de pensamiento, su libertad de expresión , aunque de ello dependiera su miseria y su olvido.

La tercera constante en su obra es la importancia que le asigna a la *educación física*. Bajo el axioma aristotélico *men sana in corpore sano*. Bardina aboga por la gimnasia respiratoria, por los ejercicios de higiene, por las excursiones. Y como hemos ido analizando en los capítulos 3 y 6 el fin último de la educación física sobrepasa el concepto de salud y media en el gran objetivo de la educación: favorecer la educación de hombres buenos, hombres fuertes que no teman las dificultades, que sepan encontrar una salida ante situaciones de peligro, hombres disciplinados y libres a la vez, sugestionados para hacer lo mejor.

La cuarta constante es el centrarse en *el aquí y el ahora*, inspirándose en el pasado y proyectando en el futuro pero actuando en el hoy. De ahí la funcionalidad de sus escritos nacidos buena parte de ellos de lo cotidiano, de hechos y sucesos envolventes, que como él afirmaba, no eran especulaciones sino acciones.

La quinta constante es su pasión por el *trabajo*. El trabajo como testimonio de lo que somos. El trabajo como valor propio, como derecho y como deber del ser humano, de ahí sus testimonios escritos, de ahí su incansable quehacer.

La sexta constante fue su *labor periodística* que le acompañará toda la vida ¿Por qué escribe en periódicos? ¿Cuál es su finalidad última? "1º porque tenía derecho a ello. Y un hombre, sólo por serlo, y un educador, por su deber de ejemplaridad, no pueden jamás abdicar de derecho alguno (...) 2º porque tenía deber de ello. La misión de un educador digno de tal nombre es llevar la eficacia de sus procedimientos y de sus doctrinas a todos los ámbitos del país (...) Pero la educación, que es apostolado y no comercio, no tiene derecho a esquivar trabajo alguno, cuando se trata de contribuir a encauzar la marcha de una nación. 3º porque quería estar en contacto directo con el público, viviendo y actuando de cara al país. 4º porque era mi deber entrenar a mis discípulos en las luchas periodísticas (...) 5º porque quería demostrar con actos que la educación moderna tiene una substancia tan especial, que en ella pueden colaborar en conciencia todos los partidos."³

La séptima constante es la de *pedagogo, la de educador*, este maestro de maestros que siguió ejerciendo su *apostolado* en las aulas de derecho y en los mass-media, proclamando los nuevos cánones pedagógicos, criticando cualquier formulación arcaica educativa y promoviendo una educación más avanzada. Tal vez su función pedagógica en Chile se centrara en provocar un mimetismo mediático, como impulsor de propuestas, de debate educativo, de incorporar los nuevos referentes pedagógicos mundiales en boca de todo chileno.

La octava constante como *político*, creyendo siempre que la educación venía unida bidireccionalmente con la sociedad, ejerciendo en Catalunya, en Bolivia y en Chile una defensa por lo propio, una defensa de lo natural, de lo nacional, alejándose de cualquier postura de extranjerofilia. Él abogaba para que los mismos catalanes en Catalunya, los

³ BARDINA (1917) Arcaísmos de la misión belga. Arcaísmo del Instituto Normal Superior. (La Paz. Bolivia. Tip. América) pp. 24-25

mismos bolivianos en Bolivia, y los mismos chilenos en Chile, fueran los protagonistas de su historia y de su avance político y social.

La novena constante es la de *catalán-chileno y chileno-catalán*. Siempre guardó para Catalunya mucho de sí, pero coherente a sus propósitos, una vez establecido en Chile, una vez echadas las raíces en Chile, Catalunya se convertiría en la sombra que acompaña cada acto inherente a uno mismo, pero desde Chile.

La décima constante es la de *intelectual -transformador*. Intelectual orgánico de Prat de la Riba, como vimos en el capítulo segundo, siguió ejerciendo de intelectual en Bolivia y en Chile, convirtiéndose en punto de mira de sus conciudadanos. Escritor infatigable, ejerció desde la tribuna de sus escritos las propuestas más atrevidas que propiciaron transformaciones pedagógicas y sociales a la vez. Bardina, pues, no se limitó a exponer, a describir, sino más bien a promover, a provocar, a sugestionar, a demostrar las vías de transformación que se debían ejercer tanto en Catalunya como en América.

¿Por qué fue silenciado? Es una suma de factores los que vendrían a explicar este interrogante. Por no compartir siempre los ideales de los políticos del momento, incluso defender la postura antagonista. Por adelantarse en muchas ocasiones con propuestas muy renovadoras ante estructuras muy arcaicas y/o muy anquilosadas. Por trabas burocráticas y económicas que dificultan propuestas avanzadas y/o muy atrevidas. Por su orgullo de coherencia que le hará ser defensor de lo indefendible aunque le vaya en ello este silencio en la historia de la educación. Silencio por otro lado roto fragmentariamente y a veces recordado y homenajeado como "El juliol del 1951, a la vila nadiua d'en Bardina, Sant Boi del Llobregat, s'hi van celebrar unes magnífiques festes en honor de Bardina (...) De sempre, tots els professors i deixebles de l'Escola de Mestres ens reunim en un dinar al mateix Sant Boi (...) De mestres supervivents - naturalment, tot això s'ha esdevingut després de la guerra civil- hi venien Puig i Cadafalch, Ventosa, Gibert Camins, Alexandre Galí,

doctor Josep Agell, reverend pare Gomis i en Pau Vila. I, com a deixebles: Ramon Sastre, els meus cosins Eveli i Joan Bulbena, Joan Llongueres, Francesc Sort, Francesc Sala i Deulofeu, Joan Rotger, en Soronelles, Miquel Fornaguera, Enric Casassas, Carme Simó de Casassas, Perunella, Ribes, Josep Pedrol, Mercè i Montserrat Carbonell, Artur Brugués, Bonsoms, Carme Segarra, Artur Martorell i la seva muller Maria Codina, Ramon Sabaté, Chalous, Bach i Rossend Peitx; malauradament, molts d'ells ja actualment traspassats. Un altre entusiasta "bardinà" - i que fou becari de l'Escola - eminent pedagog i un dels companys més distingits i dels més estimats en les nostres reunions de condeixebles. No puc afegir més lloances, de les que tothom ja li ha atribuït, a la nostra gran figura de l'ensenyament, l'Artur Martorell, que, juntament amb la seva muller, Maria Codina, han estat l'ànima de les nostres reunions.(...) En Martorell, alhora que el nostre condeixeble, l'Enric Casassas, es van dedicar a fer una recopilació i a editar les obres del mestre, juntament amb la seva biografia. La meva cosina, Carme Segarra, és una altra "bardiniana" que ha viscut en el món de l'educació; ha estat professora de l'Escola Normal del Magisteri. Gran entusiasta del mestre i una estudiosa nata, els seus jocs d'infant - que manta vegada jo havia compartit- tenien sempre per protagonistes els llibres, les plomes, l'estudi...⁴

Bardina *maestro de excelentes maestros* como acabamos de ver, bien merecía que se le ponderara su obra pedagógica, balance que pasaremos a realizar a continuación como colofón de la investigación.

⁴ BULBENA (1976) Op. Cit. pp 149-152

Sección V.

Conclusiones

8.-La ponderación de Bardina

"Entrenad, en cambio, en la investigación; fortificad el cerebro con ejercicios libres; enchufad audacia en los caracteres y perseverancia en el obrar: y os asombaréis de los frutos intelectuales, que van a ser admiración de extraños pueblos y gloria del país". Bardina (1917)

Toda la investigación ha ido desvelando y subrayando el papel ejercido por Bardina como educador. En este capítulo, a título de balance y por tanto de conclusión, queremos sistematizar y ponderar las aportaciones pedagógicas bardinianas. Es por ello que el reconocimiento o el análisis de la influencia bardiniana lo queremos vertebrar sobre tres ejes: la proyección en el pensamiento; sobre las instituciones y sobre la huella en sus alumnos. Tres ejes que sumados nos facilitarán el balance a esta investigación. Pero toda investigación tiene una serie de límites: de tiempo, de área del saber, de economía científica,... Es por ello que no podríamos dar por concluido este capítulo final sin hacer prospección de la continuidad de la investigación y de plantear nuevos interrogantes que ayuden a completar la lectura de este hombre tan polifacético, de amalgama intelectual, como fue Joan Bardina Castarà.

8.1.-El reconocimiento de educador

El reconocimiento del educador no deja de ser la respuesta a los dos interrogantes que abrían esta investigación ¿quién fue Joan Bardina? ¿cual fue y es su papel como educador e ideólogo de la educación?. Analizar su proyección de pensamiento, su influencia en las instituciones y su huella en sus alumnos nos facilitará de manera concisa todo lo argumentado a lo largo de la investigación. Antes, pero, debemos hacer un balance de los objetivos planteados y valorar su implementación en el trabajo de investigación.

Los tres puntos de análisis que ejercían de coordenadas yuxtapuestas a los tres niveles: biográfico, socio-institucional, y teórico daban cuerpo a los nueve objetivos específicos. La valoración final a estos objetivos planteados previamente se puede resumir en una realización positiva de los mismos. Así, frente a este *holograma* cuya esencia es Joan Bardina Castarà se han podido analizar las diferentes imágenes y adentrarnos en la imagen de educador circunscrito a unos bagajes sociales e históricos determinados cuyas raíces y cuyos frutos plasmados en propuestas pedagógicas han sido ampliamente estudiadas.

La imagen más significativa de Bardina, es la de educador, *maestro*, y para adentrarnos al balance final lo haremos, como se ha anunciado al principio del capítulo, desde tres ángulos sumativos: la proyección de pensamiento, la influencia en las instituciones y su huella en sus alumnos.

Proyección de pensamiento

Ante el aluvión de escritos, conferencias, libros, artículos y discursos, que dan cuerpo a la propuesta pedagógica bardiniana, querer ser "justos" a la hora de hacer el balance de su obra, es realmente difícil. Necesitaríamos una vida entera, sus 73 años, para realmente estar en condiciones de atenernos a su obra y poderla ponderar respecto a su persona, su

momento histórico y social y poder hacer un balance respecto a la historia de la educación misma.

Ahora bien, no podemos eludir este requerimiento de la investigación y es por ello que intentaremos hacer más que unas conclusiones, un balance.

Para poder hacer un balance de sus proyecciones de pensamiento hemos querido contestar al interrogante ¿por qué Bardina se debe convertir en un referente de la historia de la educación catalana y chilena?. El mismo Bardina nos dirá : "Se trata, pues, de ser o no ser; no hay otro camino, cerrado el del aislamiento, que arrastrar o ser arrastrado. O motor o lastre. O timonel o masa. O vencedor o vencido. He aquí todo."¹

Él se convirtió en motor, en timonel más que en lastre y masa: "Bardina fue, sin duda, un personaje extraordinario. Por su temperamento, su extraordinaria curiosidad intelectual, su acervo cultural, repleto de matices, su diletantismo, su singular trayectoria política (...) la cabeza dirigente de tantas empresas culturales catalanas. Su singularidad radica en su compromiso, tan distinto al de sus coetáneos y correligionarios ocasionales: fue carlino hasta la médula, pedagogo hasta dejar la política para bajar - ¿o subir?- a la escuela y dejar en ella años y labores extraordinarias. Y radical en su apartamiento de Cataluña. No fue un político, un educador, un agitador, un propagandista, un animador sociocultural... sino todo ello en una sola pieza y con 30 años de adelanto a su tiempo. Un inventor, tal vez, como lo ha llamado Galí. Pero, sobre todo, un alto ejemplo personal de víctima de las contradicciones, las falacias y las injusticias."² Un hombre, un maestro, un espíritu inquieto que nadando contra corriente, aprovechando el momento, conociendo hombres y acciones y no cesando nunca, supo hacer frente a las dificultades.

¹ BARDINA (s.a.) *La energía en 10 lecciones* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) p.152

² DELGADO, B. ; CORTADA, R.; GONZÁLEZ AGÀPITO, J ; LOZANO, C. (1980) *Joan Bardina. Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Universitat de Barcelona, Barcelona) p 33

Momentos difíciles de los cuales supo extraer el mayor de los aprendizajes: "Como de trapos viejos se fabrica un azúcar delicioso; como las plantas transforman el estiércol en delicadas flores y sabrosos frutos, así la Energía transforma lo que aplana negramente a los demás en música muy suave. Los escondidos dolores se transfiguran en embriagadores Placeres. La ola inmensa de sufrimientos que adolora a la humanidad entera, tórnase exquisito baño de esencias aromáticas. Las lágrimas son a la vez sonrisas; las pesadumbres, dulzuras; los ayes deprimentes, aquellos "adorables martirios" de que nos habla Rubén Darío. Quien no haya saboreado este plato fuerte, no entenderá este lenguaje. Nosotros, sí."³ Bardina si que había saboreado estos y otros "platos fuertes", dejar a su hija Remei en Barcelona, quedarse sin compañera, ver truncada su obra constantemente, ser silenciado, no son más que los testimonios de este maestro.

Pero gran defensor del valor de la educación, y actuando siempre desde el marco histórico-social se convirtió en maestro y por ello *apóstol*, viviendo con el espíritu que el mismo proclamaba: "Por fortuna vemos en diversas épocas hombres ilustres, poetas eminentes, que parecen enviados por un genio protector en nuestra patria, para restablecer el gusto y la lengua, como faros colocados a distancias convenientes, para evitar que el viajero o navegante pierdan el verdadero camino."⁴

El rumbo marcado por Bardina en el terreno educativo, como hemos ido estudiando a lo largo de toda la tesis doctoral, está diseñado con las más nuevas propuestas pedagógicas mundiales, llenas de activismo, llenas de entusiasmo, llenas de libertad: "A Joan Bardina hay que situarle en este contexto reformista. Entre sus muchas aportaciones le cabe la genialidad de haber enfocado el problema pedagógico de raíz: la formación del profesorado. No bastaba con ensayar tal o cual recurso didáctico, impartir ésta o aquella asignatura olvidada

³ BARDINA (s.a.) *La energía en 10 lecciones Op. Cit.* p. 164

⁴ VALCARLOS (1900) *Aparisi y Guijarro* (Imp.Vda. J.Miguel, Barcelona) p11

en los planes vigentes. Comprendió que el verdadero problema no era ni la autonomía, ni la lengua, ni los edificios escolares, ni la didáctica a emplear en el aprendizaje de cada materia. La verdadera clave del problema estaba en la formación de hombres nuevos, con mentalidad nueva y con una filosofía de la educación nueva, entregados en alma y cuerpo a la forja de las nuevas generaciones. Más que en este o en el otro acierto, a Bardina hay que valorarlo en su esfuerzo colosal de crear de la nada una institución de envergadura como la Escola de Mestres y, sobre todo, en su habilidad de transmitir su entusiasmo a un grupo de jóvenes continuadores de su obra. Como decía Isócrates, a los educadores hay que juzgarlos por sus discípulos buenos y valiosos; A. Martorell, J. Parunella, F. Foguet y M. Fornaguera, entre otros, todavía adolescentes, comenzaron su formación pedagógica al lado de Bardina y desempeñaron una parte activa y renovadora en la pedagogía catalana.⁵ Apasionado por lo pedagógico, analizó y se anticipó educativamente a sus contemporáneos, supo ser fuerza motriz, con madera de maestro de maestros, es por ello, que debemos hacer el balance en las instituciones y en sus alumnos.

Influencia en las instituciones

De entre todas las instituciones, propias junto con las que él participó, como hemos constatado en la tesis, la más significativa es L'Escola de Mestres, propuesta que: " se nos aparece en vanguardia de muchas de las realizaciones catalanas posteriores. Entre los caracteres más notables e innovadores destacamos la incorporación de la educación física, el contacto con la naturaleza y la preocupación por la higiene; el ambiente de comunicación entre maestro y alumno; la valoración del esfuerzo y la investigación personal dentro de un marco estimulador de la creatividad; la autogestión del centro por los propios alumnos como medio educador de la responsabilidad, civismo y trabajo; el valor educativo de la libertad; la escuela abierta a la vida real; la coeducación como vehículo formativo; el plan de estudios cíclico y la adaptación a Cataluña de los contenidos del plan, etc. (...) La Escola de Mestres

⁵ DELGADO, B.; CORTADA, R.; GONZÁLEZ AGÀPITO, J.; LOZANO, C. (1980) Op. Cit. p.108

expresó la voluntad de lograr para Cataluña una escuela Normal que formara maestros para conseguir la catalanización de la escuela a la vez que su renovación. Maestros conocedores de nuestro bagaje cultural y que respondan a nuestra identidad nacional. Lógica aspiración basada en el respeto a los derechos del niño"⁶ Desde un ángulo pedagógico Bardina supo plasmar el sincretismo librepensador de la época con sus virtudes y sus defectos, gracias a la misma ILE viajó primero a Bolivia y más tarde a Chile. Antes del viaje definitivo a América estuvo presente dentro de la flor y nata del magisterio catalán, de los que disfrutaron del impulso desde la JAE, maestros aguijoneados por la curiosidad pedagógica como el mismo Bardina.

Pero las instituciones bardinianas estaban llamadas a una corta existencia: "Cabe preguntarse el por qué de los repetidos fracasos de Bardina en todas sus empresas, fracasos que no quieren decir que sus esfuerzos fuesen baldíos e inútiles. No es fácil señalar las causas que expliquen y justifiquen, en cierta medida, sus fracasos personales. ¿Eran debidos a su carácter radical e independiente que la impedía rendir pleitesía a ésta o a aquella tendencia política o grupo constituido? ¿O bien sus iniciativas estaban deficientemente estructuradas con contradicciones mortales? ¿Era inconstante en la tarea emprendida? (...) aunque sea resbaladizo entrar en el terreno de las hipótesis no creo que las causas estén en su manera de ser, ni en sus limitaciones personales, sino en el complejo ambiente político en el que desarrolló sus actividades."⁷ . No puede comprenderse o apreciarse la obra de un historiador sin captar antes la posición desde la que él la aborda; la segunda, que dicha posición tiene a su vez raíces en una base social e histórica. Nuestro posicionamiento nos hace compartir las palabras del maestro Sanvisens cuando nos dice: "Si mirem bé les línies mestresses de tot el nostre historial pedagògic teòric i pràctic, potser hi sabrem endevinar un desig de superació constant, tal com escau a un ferm arrelament humanístic, car l'home - i amb ell l'educació- és

⁶ Ibidem p 103

⁷ Ibidem pp. 50-51

i ha d'ésser, bàsicament, superació; en certa manera, alliberament. Els pobles, que són els homes amb consciència de ser-ho, han de formar-se constantment, bo i contemplant aquestes fites: una suposa evolució; l'altra, llibertat."⁸ Bardina tenia este espíritu de superación constante, adelantándose a las realidades educativas y con la expresión de *libertad* humana y personal más significativa.

Huella en sus alumnos

En lo que siempre *triunfó* Bardina fue en la tercera proyección, la de maestro. La huella en sus alumnos es recurrente en Catalunya y en Chile. Este hombre que decía: "Quiero reunir gente alrededor de mí. Quiero ser centro de atracción de hombres."⁹ *Sugestionó, enchufó* en sus alumnos el entusiasmo de educar, el entusiasmo por vivir: "Hemos hablado en otro lugar del Optimismo y de la belleza infinita del mundo. Si recordáis aquel lenguaje, si conoceis la realidad a que aquel lenguaje se refiere, deduciréis sin dubitaciones que esta Vida vale verdaderamente la pena de ser vivida; y dentro de esta plena sensación de vivir, hallaréis unas dulzuras inexplicables."¹⁰

Alumnos como los que le acompañaron a París: Batllori; alumnos como los que se han convertido en piezas clave en la historia de la educación catalana: A. Martorell; alumnos como los que desde América lucharon por el ideal bardiniano Fornaguera; y alumnos que constituyeron el Centre Joan Bardina en Barcelona, aún vigente y alumnos de la universidad de derecho de Chile que amplían el estudio sobre Bardina en esta otra área del conocimiento.

⁸ SANVISENS pròleg a DELGADO et al. (1978) *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana* (UB. Barcelona) pp.11-12

⁹ BARDINA (s.a.) *La energía en 10 lecciones Op. Cit* .p. 159

¹⁰ *Ibidem* pp.161-163

Y este Bardina fue antes de nada maestro y si seguimos su premisa de que: "El individuo suele figurar en la sociedad con un carácter determinado: es comerciante, empleado, médico, etc. Y así como todos son hombres, pero con diferencias más o menos grandes, así la educación, en el fondo, es la misma para todos, pero con diversos matices de forma."¹¹ Sus matices de educador, político, propagandista, revolucionario, radical, intelectual, le hacen ser un personaje de *lectura* rica en estos matices y por ello compleja. Pero Bardina debe figurar en la historia de la educación porque tanto en Chile como en Catalunya se silenció pero: "dejó en ella(s) lo mejor de sí mismo y de su obra: sus discípulos y colaboradores en los que supo despertar el entusiasmo necesario para lograr la revolución pedagógica lenta, pero fecunda y sus ideas, planes, proyectos e instituciones geniales, aprovechadas, en gran parte"¹² por regímenes políticos y sociales que más tarde se harán eco desde otras ideologías de lo ya propuesto y realizado por Bardina.

Y como él mismo diría: "no queremos discutir frases y menos aún cotejar escritos. Nos interesa sólo lo que se hace, la educación real, los procedimientos empleados. Y si, por acaso, a los lindos proyectos corresponde una actuación pésima, entonces ese aparato engañoso, más que objeción a nuestras observaciones, sería motivo de agravación de todo cuanto vamos a decir. En una palabra : no nos importa lo que se escribe, ni tan sólo lo que se dice. La realidad es lo único que nos interesa."¹³ La realidad pues, fue una trayectoria coherente a su Ideal, hacer hombres nuevos, hombres buenos que ejerzan de palanca de cambio en las generaciones venideras. Hombres y mujeres *sugestionados, apóstoles*, con el entusiasmo de vivir la vida misma.

¹¹ DRA.FANNY(1930) *Cómo debo comportarme en sociedad* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) p43

¹² DELGADO,B. ; CORTADA,R.;GONZÁLEZ AGÀPITO,J ;,LOZANO, C.(1980) *Op. Cit.* p112

¹³ BARDINA (1917) *Arcaísmos de la misión belga. Arcaísmo del Instituto Normal Superior.*(Tip. América,La Paz .Bolivia.) p. 33

8.2.-Nuevos interrogantes, la continuidad investigadora

Según Platón, en el diálogo de Fedro, Sócrates consideraba que si los hombres aprenden la escritura, se implantará el olvido en sus almas. No quisiéramos implantar el olvido una vez escrita esta tesis, más bien todo lo contrario: diseñar nuevas vías de investigación. Ya nos decía Bardina a principios de siglo que: "Cuesta mucho a los hombres, aun a los que ya han entrado de lleno en la vida, apreciar el valor exacto del tiempo y de las distancias (...) Por regla general, todos creemos mucho más largas las distancias de lo que son en realidad y mucho más corto el tiempo de lo que realmente es."¹⁴

Llegado el momento de poner el punto y final, nos damos cuenta que se debe dejar un punto y a parte y no un punto y final. El tiempo nos ha aproximado a este educador catalán y chileno. La distancia entre su obra y el pensamiento educativo actual es mucho más corta de lo que preveíamos con anterioridad. Pero queda aún mucho por hablar, por investigar, por analizar. La educación la entendía Bardina fundamentada por la filosofía y la historia de ésta. Decía es: "una confusión de ismos. Idealismo, racionalismo, nominalismo, realismo, escepticismo y docenas más de ismos pugnaron más o menos ininterrumpidamente y vivamente durante veinticinco siglos, es decir, desde que aparecieron los primeros testimonios de pensamiento occidental (...) con frecuencia la novedad no es más que una reagrupación de viejos materiales ya conocidos o un desplazamiento del punto de partida o la división de un concepto corriente"¹⁵ Cabría, pues, conocer y por ello estudiar al Bardina documentalista de las crónicas de guerra. Sus ideas como abogado. Ponderar su peso como político, quedaría estudiar a fondo su etapa carlista; quedaría conocer al Bardina editor.

Nuestra tesis ha querido estudiar al Bardina educador, pero este polifacético personaje tiene otros perfiles susceptibles de ser estudiados con mucha más profundidad.

¹⁴ DR.SAIMBRAUM (s.a.) *Los hijos bien educados* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) p152

¹⁵ WATZLAWICK et al. (1995) *La realidad Inventada* (Gedisa, Barcelona) p.21

Nuestra economía científica nos hace establecer este punto y a parte en este momento con la: "idea de que, trabajando constantemente y sin impacientarse, las cosas se acaban fácilmente. Por ignorar esa elemental verdad se retraen no pocos, en la vida, de cosas que podrían proporcionarles buenos éxitos en todo sentido."¹⁶

No podemos acabar de otra manera, que sean las palabras de Bardina, de ese Bardina joven, del frescor del siglo, quienes ponderen su trayectoria, y que inviten nuevamente a la reflexión final, la del silencio de los años, para saborear después como los mejores vinos su aroma y cuerpo: "Ahi tienes el librejo, amado lector, y después de leído, dime en verdad si "actos malos acarrear ideas y obras buenas" si quiera por esta vez"¹⁷.

¹⁶ DR.SAIMBRAUM (s.a.) *Los hijos bien educados Op. Cit .p 153*

¹⁷ VALCARLOS (1900) *Op. Cit .p.VII*

Sección VI.
Bibliografía

SECCION VI. Bibliografía de Bardina

En esta sección pretendemos mostrar y referenciar todas las fuentes utilizadas para la elaboración de este trabajo de investigación. También hemos querido sistematizar las fuentes bibliográficas en tres apartados diferentes. Por un lado las fuentes primarias facilitando además de los datos bibliográficos de rigor, las bibliotecas donde pueden encontrarse los textos originales de Bardina. En un segundo apartado hemos englobado aquellas fuentes bibliográficas que hablan sobre Bardina. Y en el tercer y último apartado, las obras consultadas durante la elaboración de esta tesis .

V.I. De Bardina

En un apartado anterior de éste trabajo hacíamos mención a los numerosos pseudónimos utilizados por Bardina, (Valcarlos, Dra. Fanny, CEM, Dr. Saimbraun., etc.) diferentes según el momento y el contenido del mensaje expresado en el escrito. Para ser fieles a la autenticidad de la bibliografía hemos optado por referenciarla cronológicamente respetando los pseudónimos. También hemos añadido dos elementos complementarios a las referencias bibliográficas de las obras de Bardina, su número de páginas, y su posible consulta en las bibliotecas de Catalunya, Madrid, y Chile, en los casos que ha sido posible obtener estos datos.

VALCARLOS (BARDINA) (1899) *Táctica de Infantería* (Barcelona) (2ª ed.)(Biblioteca Popular de St. Boi) 68 pp.

VALCARLOS (1900) *Aparisi y Guijarro. Apuntes biográficos del que fué honra de España y gloria de la comunión tradicional* (Imp. Vda. de J. Miguel, Barcelona)

El Cardenal Sancha y otros excesos" =media vuelta a la derecha- es igual que media vuelta a la izquierda, - pero todo lo contrario."(Biblioteca Popular de St. Boi) 50 pp.

VALCARLOS (1899) *Catalunya autònoma.- Programa carlí català en forma de Constitució Codificada* 2 ed.

VALCARLOS (1898) *Programa carlista comparat-* Agotada l'edició de 1898

VALCARLOS (1900) *Orígenes históricos del Carlismo.-* Tomo 1 de la "Historia del Carlismo" hasta 1833

VALCARLOS (1900) *Catalunya y els Carlins.* Col·lecció d'articles publicats a "Lo Mestre Tites" 2ª ed. (Barcelona) (Biblioteca Universitària i Provincial) 32 pp.

VALCARLOS (1902) *Orígenes de la Tradición y del Régimen Liberal* (Victor, Barcelona) (Biblioteca Popular de St. Boi)

BARDINA, J. (1903) *Organització de la Universitat Catalana* a "Primer Congrés Universitari Català" (J.Cunill, Barcelona) (Institut Municipal d'Història de la Ciutat. Barcelona)

BARDINA, J. (1904) *L'Estat no és la Patria. Nostre fi es desenrotllar ordenadament la doctrina autonomista, al alcans de totes las fortunas y de totes las inteligencias* (Biblioteca Autonomista, Barcelona)

BARDINA, J. (1904) *Bases per a la publicació de llibres de text de la Biblioteca Pedagògica Catalana* (Ciclostil) (Biblioteca de Sant Boi)

BARDINA, J. (1905.) pròleg a SORONELLAS I LLAVERIES *Historia Sagrada Educativa* (Bagunyà, Barcelona)

BARDINA, J. (1905.) VIVES I CORNET *Aritmètica Pedagògica Catalana* pròleg "Als Mestres de Joan Bardina" (Barcelona)

BARDINA, J. (1907) "Les comarques Catalanes" veure en *Butlletí del centre Excursionista de la Comarca del Bages* (6 d'octubre, 15 de gener)

BARDINA, J. (1907) *Escola de Mestres. Memòria de 1906-1907.* (Escola de Mestres, Barcelona) (Biblioteca de Catalunya; Biblioteca Rosa Sensat; Biblioteca Arús; Biblioteca Institut Municipal d'Educació) 44 pp.

BARDINA, J. (1907) *Escola de Mestres. Reglament exterior seguit del programa d'ingrès* (Barcelona) (Biblioteca Popular de Sant Boi)

BARDINA, J. (1907.) pròleg a Informació sobre el projecte de Llei d'Administració Local. Fascicles dels Estudis Universitaris Catalans. (Barcelona)

BARDINA, J. (1907) *Pedagogia Nacional* a "Estudis Universitaris Catalans" (Barcelona, gener-febrer 1907, pp 31-33) (Institut Municipal d'Història de la Ciutat. Barcelona)

BARDINA, J. (1907) *Gramàtica pedagògica de la Llengua Catalana. Curs Superior.* (Bagunyà, Barcelona) (Biblioteca Nacional de Catalunya) 145p p.

BARDINA, J. (1907) *Gramàtica pedagògica de la Llengua Catalana. Grau Elemental* (Bagunyà, Barcelona) (Biblioteca Nacional de Catalunya) 32 pp.

BARDINA, J. (1908) *Escola de Mestres. Memòria de 1907-1908.* (Escola de Mestres, Barcelona) (Biblioteca Nacional de Catalunya; Biblioteca Rosa Sensat) 58 pp.

BARDINA, J. (1908) *Col·legi del Remei. Organitzat per la Escola de Mèstres.* (Badia, Barcelona) (Biblioteca Popular de Sant Boi)

BARDINA, J. "El Vici Intelectualista" conferència donada a l'Ateneu enciclopèdic Popular. Citada en premsa en les memòries 1907-1908

BARDINA, J. "Organització Escolar a Barcelona" Memòria llegida a la Societat Barcelonina d'Amics de la Instrucció" Citada en premsa en les memòries 1907-1908

BARDINA, J. "La próxima Reforma de la Llegislació Escolar Espanyola" citada en preparació en les memòries 1907-1908

BARDINA, J. (1908) *Bases pedagògiques a Ajuntament de Barcelona, Presupuesto Extraordinario de cultura* (Barcelona, Ajuntament de Barcelona) (Biblioteca Rosa Sensat)

BARDINA, J. (1908) *Els dos valors del Mestre Espanyol.* Discurs Inagural llegit a la Societat Barcelonina d'Amics de la Instrucció (Barcelona) (Biblioteca de Sant Boi)

BARDINA, J. (1908) *El Valor de l'Educació. Toc d'alerta en vigílies de la nostra organització pedagògica.* (Fidel Giró, Barcelona) (Biblioteca de Catalunya; Biblioteca Rosa Sensat) 14 pp.

BARDINA, J. (1908) "La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'educació integral dels nois i dels grans "a *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana* (Joaquim Horta, Barcelona) (Institut Municipal d'Història de la Ciutat. Barcelona)

BARDINA, J. (1908) "Guia pedagògica per a escriure les vocals átones dubtoses oe i ou" a *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana* (Joaquim Horta, Barcelona) (Biblioteca de Catalunya)

BARDINA, J. (1909) *L'Optimisme en l'Educació* (Escola de Mestres, Barcelona) (Biblioteca Nacional de Catalunya; Biblioteca Rosa Sensat) 16 pp.

BARDINA, J. y I SORONELLAS, J. (1909) *Narracions estimulantes* pròleg dels autors Publicació de la Revista Catalana d'Educació. (Barcelona) (Biblioteca de Sant Boi)

BARDINA, J. (1911)"Sobre el régimen de libertad de los escolares en Educación Primaria", en *Revista de Educación*, julio, nº7 p. 280

BARDINA, J. (1911) *Institución Spencer* (Barcelona)

SAIMBRAUN, Dr. (BARDINA, J.) (1912) *Teoria y práctica de la gimnasia respiratoria aplicada a la vida escolar y a la vida doméstica* .(Barcelona, Sociedad General de Publicaciones (1era edición) Hymasa 2ª ed.1930, 3ªed. 1934) (Biblioteca Popular de Sant Boi) 151 pp.

FANNY, Dra. (BARDINA) (1915) *Cómo debo comportarme en sociedad. Manual de prácticas sociales* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) (2ªed.1930) (Biblioteca Popular de Sant Boi) 189 pp.

BARDINA, J. (1915) *Dormir es salud*. (Pons i Cia., Barcelona) (Biblioteca Nacional de Catalunya)

BARDINA, J. (1915) *Higiene de los dientes*. (Barcelona) (Biblioteca Nacional de Catalunya)

BARDINA, J. (1916) *40 "casos vivos" de educación infantil de aplicación sencilla e inmediata y al alcance de todos los padres, maestros y directores de almas* (Víctor editor, Barcelona) (Biblioteca de Catalunya)

BARDINA, J. (1917) *La Educación Mediante el Entrenamiento Libre y Graduado*. (Archivo Histórico Universitario. Madrid. Tesis doctoral. 5 de febrero 1917

BARDINA, J. (1917) *Arcaismos de la misión belga. Arcaismo del Instituto Normal Superior*. (Tip. América, La Paz. Bolivia.)

BARDINA, J. (1918) *Leyenda Perjudicial. La supuesta Inferioridad de los españoles*. (Imprenta Selecta, Santiago de Chile.)

BARDINA, J. (1928) *Voluntad. Elementos de estrategia de la vida intensa*. (VI ed) (La Unión. Valparaíso)

BARDINA, J. (1930) *¡Epidemia Nacional! Precocidad Infantil. Educación Sexual.* (Imprenta San Rafael. Chile)

BARDINA, J. (1939.) *Modos de defenderse en la calle sin armas* (Biblioteca Popular de St. Boi) (1914 , 1ª ed., 1939 2ª ed.) 129 pp.

BARDINA, J. (s.a.) *Fuerza y salud por la respiración* (Biblioteca Popular de Sant Boi)

BARDINA, J. (s.a.) *Higiene Moderna. Manual hispanoamericano. Qué es nuestro cuerpo. Cómo funciona. Cómo se conserva. Cómo se cura. Explicaciones sencillas. Abundantes grabados . Recetas domésticas. Higiene del recién nacido .*(Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) (Biblioteca Popular de Sant Boi) 413 pp.

BARDINA, J. (s.a.) *La energía de la voluntad. Como se llega a la dominación y a la vida intensa.*(Atlentes.a.Barcelona) (Biblioteca de la Universitat de Barcelona)

BARDINA, J. (s.a.) *La energía en 10 lecciones. Educación práctica de la voluntad* (Barcelona, Sociedad General de Publicaciones, s.a.) (Biblioteca Nacional de Catalunya) (Biblioteca Pedagógica del CSIC) 171 pp.

BARDINA, J. (s.a.) *Gimnasia de las profesiones* (Biblioteca de Catalunya)

BARDINA, J. (s.a.) *Héroes de lo ordinari* (conferencia) (Biblioteca Popular de St. Boi)

SAIMBRAUN, Dr. (BARDINA, J.) (s.a.) *Come, gasta menos y aliméntate más.* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) (Biblioteca Popular de St. Boi) 146 pp.

SAIMBRAUN, Dr. (BARDINA, J.) (s.a.) *Salud, fuerza y belleza, por medio de la gimnasia sueca.* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) (Biblioteca Popular de St. Boi)

SAIMBRAUN, Dr. (BARDINA, J.) (s.a.) *Los hijos bien educados. Guía práctica para la educación de los niños en la familia.* (Sociedad General de Publicaciones, Barcelona) (Biblioteca de St. Boi) 170 pp.

Artículos en revistas y periódicos:

Catalunya:

La Veu de Catalunya . 1902-1912 i 1914-1916

El Teatre catòlic

El Correo catalán

Pla del Bages (1907)

...De l'Escola (1916)

La Barretina (1898-1902)

Lo Mestre Tites (1900)

Revista Catalana d'Educació. 1909

Revista de Educación .1911-1913

América:

Diario Hispanoamericano

Germanor

Diario Ilustrado (1919)

Anuario Internacional Americano

La Semana Internacional 1933-1947

La Unión 1923-1932

Destino

Mundo Español 1919-1928

Boy. Seminario de San Rafael 1921-1925

Lux. Seminario de San Rafael 1926-1929

Lectura 1922

V.II. Sobre Bardina

AAVV "La Vida Samboyana" (Nº 62-63) Febrer de 1961

AAVV (1911) *Deliberaciones del Congreso de 1ª Enseñanza de Barcelona 1909-1910*
(Imp. Tasis, Barcelona)

BULBENA, G. (1976) *Barcelona trossos de vida i records de l'ahir* (Ed. Pòrtic, Barcelona)

CAMPBELL, J.C. "Algunas ideas de Joan Bardina acerca de la Universidad" en : *Revista Perspectiva Educacional* Nº18 Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso-Chile, 1991

CAMPBELL, J.C. "El aporte de Joan Bardina a la Educación Chilena" en : *Revista Interuniversitaria* Nº 10 de la Universidad de Salamanca, Diciembre, 1992

CAMPBELL, J.C. "El aporte didáctico de Joan Bardina a la educación chilena" en: *Sociedad y educación. ensayos de Historia de la educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 1995

CORTADA (1978) "El pensament pedagògic de Joan Bardina " ver en *Jornades d'història de l'educació en els països catalans* (Ciutat de Mallorca)

DELGADO coor. (1994) *Historia de la Educación en España y América* (Fundación Sta. María- Ed.S/M- Ed.Morata, Madrid) Vol.III.

DELGADO, B. (1979) "Juan Bardina i Castarà.(Sant Boi 1877-Valparaíso 1950)" en *Perspectivas Pedagógicas*, (Barcelona, Vol XI, nº43) pp.325-337

DELGADO, B. (1979) "Un curriculum de Bardina inédito" en *Perspectivas Pedagógicas*, (Barcelona, Vol XI, nº43) pp.349-359

DELGADO, B.; CORTADA, R.; GONZÁLEZ AGÀPITO, J.; LOZANO, C. (1980) *Joan Bardina. Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Universitat de Barcelona, Barcelona)

GALÍ, Alexandre (1978) *Història de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1909-1936*. (Barcelona) (Especialment el llibre II "Ensenyament primari. Primera Part pp 83-117)

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (1978) *Bibliografia de la Renovació pedagògica (1900-1939)* (Universitat de Barcelona., Barcelona)

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (1989) *Joan Badina. El règim de llibertat dels escolars i altres escrits* (Eumo, Vic)

MARTORELL, Artur; CASSASSAS, Enric, i PARUNELLA, Josep (1959) *Joan Bardina i Castarà. Dades Biogràfiques recollides per alumnes de l'Escola de Mestres*. (Barcelona) (Edició multicopiada) (Biblioteca de la Universitat de Barcelona)

MARTORELL, Artur (1961) Joan Bardina i l'Escola de Mestres separata de la "Miscel·lània Fontserè"(Gustau Gili, Barcelona) pp 258-276

VILLAGRAN, J. "Cuartas Jornadas de Historia Educacional Chilena, en la UCV, en Mayo de 1991. Ponencia: Boceto biográfico: Joan Bardina Castarà en Bolívia y Chile. Publicada en *Perspectiva Educacional*, Instituto de educación UCV, núm. 18, Diciembre de 1991.

VILLAGRAN, J. "Boceto biográfico: Joan Bardina Castarà, destacado pedagogo catalán : su vida y obra en Chile, 1992. Perfeccionó el anterior. (mecnografiado). Enviado un ejemplar a España para ser publicado en la *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, de ediciones de la Universidad de Salamanca.

VILLAGRAN, J. "1 congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, en Santafé de Bogotá, organizado por el Departamento de Postgrado de la la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica nacional y realizado los días 2 al 5 de septiembre de 1992. Ponencia: Juan Bardina Castarà y algunas ideas cardinales sobre el educador y la formación de educadores UCV, núm. 21-22, Enero-Diciembre 1993.

VILLAGRAN, J. VI Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, Universidad Nacional de San Juan, en Argentina, organizadas por el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y Departamento de Filosofía y Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de esa Universidad, y realizadas los días 23,

24 y 25 de septiembre de 1992. Ponencia: Juan Bardina Castará: señero exponente de la Educación Nueva.

VILLAGRAN, J. Juan Bardina Castará, pedagogo y educador, de origen catalán (1877-1917) radicado en Chile (1917-1950), representante del movimiento Escuela Nueva: su concepción antropológica educacional (mecanografiado) (1993)

VILLAGRAN, J. Ciclo de Conferencias: Educación y Valores. Conferencia "El pensamiento educacional de Juan Bardina", en el Instituto de Educación, UCV, el 10 de octubre de 1994. Hice entrega de la publicación "Joan Bardina Castará destacado pedagogo catalán : su vida y obra en Chile", serie de Documentos Instituto de Educación, Universidad católica de Valparaíso, Chile, 1994 (incluye escritos mencionados en números 2, 3, 4, 5).

VILLAGRAN, J. "El pensamiento educacional de Joan Bardina", Correo Universitario, Universidad Católica de Valparaíso, septiembre/octubre 1994 p.8-9

VILLAGRAN, J. Está por concluir una Antología del pensamiento educacional de Juan Bardina castará inserto en los artículos que éste publicó en la Semana Internacional, entre los años 1922 y 1947..¹

¹ Carta dirigida a Anna Forés de parte de Jorge Villagran 3 de noviembre de 1995 (ver anexo)

V.III. Referencias

ALMERICH (1988) *Els cognoms catalans. Origen i Definició* (Millà, Barcelona)

ÁLVAREZ LAZARO, P. (1985) *Vinculaciones entre Masonería y Libre pensamiento durante la restauración española*. (U.P.C., Madrid)

ARÓSTEGUI (1995) *La investigación histórica: Teoría y método*. (Crítica, Barcelona)

AAVV (1905) *Centre Autonomista de Dependents del Comerç y de la Indústria. Escoles Mercantils Catalanes. CURS 1904 A 1905*. BARCELONA. Biblioteca Rosa Sensat.

AAVV (1903) *Primer Congrés Universitari Català*. (Cunil, Barcelona).

AAVV (1906-1908) *Primer Congrés Internacional de Llènga Catalana* (J. Horta, Barcelona)

AAVV (1907) *Estudis Universitaris Catalans* (Barcelona)

AAVV (1911) *Deliberaciones del Congreso de primera enseñanza de Barcelona. Celebrado en el Palacio de Bellas Artes a últimos de diciembre del año 1909 y primeros de enero de 1910*. Barcelona. Tipografía "La Industria" de Manuel Tasis. Calle Tallers, núm.7

AAVV (1988) *200 catalans a les amèriques* (Generalitat de Catalunya, Barcelona)

AAVV (1994) *Actas del Coloquio Universitario Artur Martorell, educador de nuestro tiempo* (Universidad de Barcelona, octubre 1994, Biblioteca Abat Oliba, publicaciones de l'Abadia de Montserrat)

AAVV (1985) *Memòria del tercer Congrés d'Ateneus de Catalunya* (Generalitat de Catalunya, Barcelona)

AAVV (1908) *Presupuesto Extraordinario de Cultura*. (Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona)

BALCELLS (1984) *Estudios de Historia Contemporánea. Cataluña Contemporánea II, 1900-1939* (Ed. Sgilo XXI, Madrid) (5ed.) pp.1-9

BALCELLS (1988) *Revistes dels catalans a les amèriques* (Generalitat de Catalunya. Barcelona)

BLASCO (1980) *Un arquetipo pequeño-burgués (Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza)* (Fernando Torres, Valencia)

CABRUJA et al. (1987) *Història del Català* (Columna, Barcelona)

CACHO VIU (1962) *La Institución Libre de Enseñanza. I .Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)* (Rialp, Madrid)

CARR (1987) *¿Qué es la historia?* (Ariel, Barcelona)

CONSELL D'INVESTIGACIÓ PEDAGÒGICA (1914) *Escola d'estiu. Any primer: del 27 de juliol al 22 d'agost de 1914. Escola d'estiu de Barcelona per a mestres, professors especials, institutius, sacerdots, religioses, estudiants i mares de família, organitzada pel consell d'investigació pedagògica de la Diputació provincial de Barcelona.*

I Mètode Montessori. II. Treball manual educatiu. III.Dibuix directament d'objectes. Carrer Urgell nùm 187. (Barcelona.. Biblioteca Rosa Sensat)

DEFIS,O (1995) *Artur Martorell, l'home* (Publicaciones de l'Abadia de Montserrat, Barcelona)

DELGADO et al. (1978) *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana* (UB. Barcelona)

DELGADO (1989) "La Junta para ampliación de estudios y Cataluña". en *La Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas (80 años después 1907-1987)*. Vol. II. (CSIC, Madrid)pp. 81-102

DELGADO coor. (1994) *Historia de la Educación en España y América* (Fundación Sta. María-Ed.S/M-Ed.Morata, Madrid) Vol. I

DEWEY (1995) *Democracia y Educación* (Morata, Madrid)

FORNACA, R. (1978) *La investigación histórico-pedagógica* (Oikos-Tau, Barcelona)

GALÍ (1980-1986) *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936* llibre introducció (Fundació A.G., Barcelona) gairebé tots els llibres (especialment II,VI, XVIII, XIX)

GALINO, M.A. "Pedagogía e Historia", Enciclopedia de la nueva Educación , Tomo I (Apis, Madrid, 1966)

GAY (1973) *Societat Catalana i Reforma escolar* (Ed. Laia, Barcelona)

GOMEZ MOLLEDA (1966) *Los reformadores de la España contemporánea.* (CSIC, Madrid)

HERNÁNDEZ, P. (1992) *Els catalans i el món indígena americà* (Generalitat de Catalunya. Barcelona)

JIMÉNEZ-LANDI (1973-1987) *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (Taurus, Madrid) 2 vol.

JONAS (1995) *El principio de responsabilidad* (Madrid)

LUZURIAGA (1957) *La Institución Libre de Enseñanza en España.* (Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires)

LLEDÓ; GARCIA; SERRET (1994) *Historia de St. Boi del Llobregat* (2 ed.) (Ajuntament de St. Boi , St. Boi)

MARTÍ,T.; MUT, R. (1981) *La Resistència Escolar Catalana en llibres (1716-1939).* *Bibliografia.* (Edicions 62, Barcelona)

MONÉS, J. (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* (La Magrana, Barcelona)

MONSERDÀ, D. (1907) *Feminisme a Catalunya*

NAVARRO, C. (1994) Aproximación sociohistórica a la psicología científica en España (1902-1936): el proceso de institucionalización. (Tesis doctoral, Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona) (Barcelona)

POMPEU FABRA (1980) *La llengua Catalana i la seva Normalització* (Edicions 62, Barcelona)

PRELLEZO (1976) *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Biografía (1876-1976)* (LAS/ Librería Ateneo Salesiano, Roma/ Madrid)

Revista interuniversitaria de Historia de la Educación (Salamanca) especialmente los números 2, 4, 5, 10

ROSA, A. (1993) J.V.Viqueira y la Psicología española de principios de siglo (tesis doctoral. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid) (Madrid)

ROVIRA I VIRGILI, A. (1978) *El Nacionalisme* (Cotal, Barcelona) (1ªed. 1916)

SOBREQUÉS I CALLICÓ, J. (1982) *Els arxius per a la historia del nacionalisme català* (Generalitat de Catalunya. Barcelona)

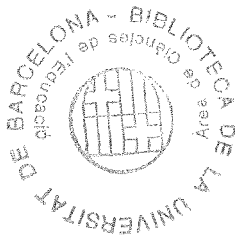
TOPOLSKI (1982) *Metodología de la Historia* (Cátedra, Madrid) p.13

VILAR, P. (1995) *Pensar històricament. Reflexions i records* (Ed. 3 i 4, València)

WATZLAWICK et al. (1995) *La realidad Inventada* (Gedisa, Barcelona)

**Joan Bardina Castarà:
Educador Catalán
y sus proyecciones pedagógicas
en Chile**

Anexos



-44-

TD
360

Tesis doctoral
de
Anna Forés i Miravalles

Director: Buenaventura Delgado Criado

Departamento de Teoría e Historia
de la Educación
Facultad de Pedagogía

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
SEPTIEMBRE 1996



“No habiendo más que una verdad para cada cosa, cualquiera que la encuentre sabe de ello todo lo que puede saber.”

René Descartes. Discours de la Méthode.

Existen suficientes razones para complementar la investigación sobre Bardina con fuentes testimoniales de documentos y trabajos previos de investigación. El problema es poner límites a su gran producción escrita y no caer en reducciones casi inevitables. Una vez admitida la idea que los límites temporales y espaciales determinan toda investigación hemos optado por extraer de todo el conjunto de fuentes aquellas que puedan ayudar a globalizar el pensamiento bardiniano; aquellas de dificultad de consulta; o aquellas que por su estado original: manuscritos y textos exclusivamente reproducibles a mano pudieran perderse; así como de las obras de su primera etapa hacer una pequeña ficha bibliográfica, y aunque parece como si hacerlo fuese una tarea ociosa, dada la noción y descripción que el mismo lector pueda hacer de cada una de las fuentes, sin embargo, a nadie se oculta tampoco la agilidad para adentrarse en la obra de Bardina con esta primera aproximación.

Índice de anexos

Nº de anexo	Temática	Nº página
Anexo 1	Prólogo de Bardina al libro <i>Hispanismo</i> .	7
Anexo 2	Biografía de Bardina en el <i>Diccionario Biográfico de Chile</i> .	13
Anexo 3	Diario <i>La Unión</i> , domingo 4 de enero de 1925. <i>Pastores de pueblos</i> .	15
Anexo 4	Recensión AAVV (1994). <i>Estudi del setmanari En Patufet</i> (Cirit, Barcelona).	21
Anexo 5	Diario <i>La Unión</i> , miércoles 14 de diciembre de 1927. <i>Escuelas para la vida</i> .	25
Anexo 6	Diario <i>La Unión</i> , jueves 15 de diciembre de 1927. <i>Escuelas Alemanas</i> .	27
Anexo 7	Diario <i>La Unión</i> , domingo 11 de enero de 1925. <i>La supresión de las preparatorias</i> .	29
Anexo 8	Diario <i>La Unión</i> , martes 13 de enero de 1925. <i>El "Círculo femenino de acción social" por la verdadera emancipación de la mujer</i> .	35
Anexo 9	Comunicación al II congreso internacional de psicología y educación, noviembre 1995. Presentado por: Anna Forés. Título del tema: <i>El entrenamiento libre y graduado: La vigencia de una propuesta psicopedagógica</i> .	39
Anexo 10	Diario <i>La Unión</i> , viernes 27 de febrero de 1925. <i>Una medida anticuada. La validez de los títulos de las normales libres</i> .	45
Anexo 11	Diario <i>La Unión</i> , domingo 1 de marzo de 1925. <i>Una enorme pérdida. Gabriela Mistral, descentrada</i> .	49
Anexo 12	Diario <i>La Unión</i> , sábado 17 de diciembre de 1927. <i>Edificios escolares</i> .	57
Anexo 13	Diario <i>La Unión</i> , jueves 15 de marzo de 1923. <i>Una llaga nacional. La tuberculosis de los maestros</i> .	59
Anexo 14	Diario <i>La Unión</i> , sábado 10 de marzo de 1923. <i>El problema de la decadencia mental. Fanatismo por axiomas contradictorios</i> .	63

Nº de anexo	Temática	Nº página
Anexo 15	Conferencia de Bardina. Traducción al castellano: <i>El valor de la educación.</i>	69
Anexo 16	Tesis doctoral de Bardina. <i>La educación mediante el entrenamiento libre y graduado.</i>	81
Anexo 17	Revista <i>Lux</i> , 17 de diciembre de 1938. Biografía de Bardina.	137
Anexo 18	Traducción al castellano de la obra: <i>Joan Bardina Castarà. Datos biográficos recogidos por los alumnos de l'Escola de Mestres.</i> Barcelona, 1959.	147
Anexo 19	Comunicación de Anna Forés con el título de: <i>Ahir per demà. L'exursionisme a casa nostra.</i>	211
Anexo 20	Fichas bibliográficas de una selección de las obras de Bardina	215
Anexo 21	Homenaje a Joan Bardina. 1951. Sant Boi de Llobregat.	245
Anexo 22	Portada del libro de Bardina <i>Arcaísmo de la misión belga.</i>	251
Anexo 23	Referencia de la Vida Samboyana. Nº 62 y 63, febrero de 1961. Con motivo a la donación de libros de Joan Bardina.	253
Anexo 24	Artículo de Isidro Pons sobre el pensamiento pedagógico de Joan Bardina en la <i>Veü</i> de St. Boi, nº 19, 20 de octubre de 1978.	257
Anexo 25	Carta de Fornaguera explicando la estancia en París.	259
Anexo 26	Biografía de Bardina en <i>El Mercurio</i> , jueves 16 de julio de 1953. Chile.	265
Anexo 27	Registro de St. Boi. Partida de nacimiento de Joan Bardina.	267
Anexo 28	Texto de Felix Foguet de l'Escola de Mestres sobre el tema: <i>La moral arreligiosa.</i>	269
Anexo 29	Apunts de l'Escola de Mestres.	279
Anexo 30	Conferencias de l'Escola de Mestres.	333

HISPANISMO

por Don Francisco Araya Bennett con un prólogo del Dr. Don Juan Bardina. Editado por la "Unión Patriótica Española" de la provincia de la Aconcagua. Valparaíso 1929.

La generación del 98, que en España tiene una fisonomía caracterizada, tiene en América generaciones paralelas, tan caracterizadas también como la de los escritores españoles cuya juventud máxima coincidió con la tragedia colonial.

Esta coincidencia, nos hace meditar sobre la probable improcedencia de parte, al menos, de las concausas que en España se han aducido, con carácter de casi unanimidad, como productoras de la manera de ser de aquella generación.

Al señalar la fisonomía de esta pléyade de escritores pertenecientes a una misma familia espiritual, se notan varios comunes caracteres y se hace primar sobre todos ellos el afán de "europeizar a España", arrancando a esta de la costra supurante de la baja política grupal y del fondo de la inercia social que bajo esa costra latía pesadamente. Esta inercia colectiva y aquel caciquismo grosero maduran en la última década del siglo. Y cae la fruta de esa inercia y de esa podre cuando la desgraciada por todos los lados -aunque se haya querido acumular excusas y salvedades.- separación de las Antillas y del magno Archipiélago Filipino. Que, si la Independencia de esos países era un derecho ineludible, ello no quita demérito a los que la hicieron posible, no con su pensar y recta política, sino con sus pecados de comisión o de omisión.

Esta tragedia logró conmover a la Inerte España de fin de siglo, porque atacaba dos partes sensibilísimas de su ser: el orgullo nacional y el comercio fácil: Don Quijote y la Despensa. Habían pasado muchas décadas desde Rocroy y Ayacucho, y no había España aprendido, todavía, la lección conservando aquel orgullo de casta tan legítimamente ganado desde 1490 a 1640, que quedó profundamente lastimado en 1898. Por otra parte, el facilísimo productor por el lado comercial, que moría con la pérdida de las colonias, afectaba al estómago del país; y esa fibra es siempre sensible aún en los casos más desesperados de Inercia.

La generación del 98, hija de ese ambiente, era despiadadamente enemiga de lo nacional y apologista decidida de la Europa contemporánea. Era, a la vez, pesimista y optimista, resolviendo ese binomio en el tan manoseado ideal de "europeizar a España".

La equivocación estaba en esto: que concebía las degradaciones político-sociales como cosa de España, cuando eran cosas, y no más, de la España de la decadencia. Y, si bien se trataba de la España viva actual, nadie dejará de ver la distinción esencial que existe entre concebir alguna endemia como algo natural del ser, o como algo

que se le pegó por contagio o que germinó en el interior por quien sabe qué razones. Es la diferencia entre el pueblo mal concebido, mal parido y mal vivido, cuyas entradas son lacra y pus, y el pueblo fuerte y lleno de vida se degeneró, con posibilidades de regeneración.

Y otra equivocación, todavía, en aquella generación española de escritores : su concepción sobre la civilización europea, que creen óptima, y que, sin embargo, bajo una costra disimulada, padecía de los mismos achaques, y de otros tal vez peores, que afectaban la vida española del degenerado siglo XIX.

Hemos dicho que en América surgió también, su generación del 98. Concretándonos en Chile -y nos atreveríamos a decir que puede este ejemplo servir de tipo- podríamos notar, acerca de esa generación, dos condiciones que la caracterizan.

Por la primera, que pertenece al renglón psicológico, se asemejaban esa generación chilena del 98 y la española del mismo periodo. Nos referimos a su inquietud mental, a su espíritu de examen y de crítica, a un índice extraordinariamente elevado de hambre de cultura y espiritualidad.

Esa generación en Chile no es muy densa. Pasó por las mallas torturantes del Instituto Pedagógico, que es en la historia de Chile moderno uno de los más desgraciados progenitores de la decadencia científica actual y de la corrupción política y profesional. Y la mayor parte de esa juventud, embadurnada de erudición barata, y sin meollo interior, se lanzó de cabeza sobre la cosa pública, en alegre conquista de botín. De ahí la esterilidad actual y la escasez de verdaderas personalidades en la generación del 98 , y más todavía en las siguientes.

Pero, correspondiendo a esa menor extensión una mayor intensidad, la minoría de hombres de este período que se han dedicado a la nobleza de la ciencia se distinguen por su sed insaciable de cultura y, consecuencia de ello, por un espíritu de crítica certera. Como los españoles de la misma época, hunden ellos su bisturí en las entrañas vivas de un país - de su masa, de sus educadores, de sus políticos, de sus potentados- y despiadadamente remueven la llaga. Y, a la luz de sus lecturas - que son cultura, porque las han digerido, potencializado y concretado- tratan de poner apósitos a esas llagas que fríamente han exhibido, sacándolas a la luz pública.

Más, si característica cultural hace converger a la generación chilena del 98 y a la española de la misma época, otra característica las diferencia, presentando a cada una de ellas con fisonomía propia. Nos referimos a la idealidad que respectivamente sustentan para acudir a remediar el triste estado de estos pueblos.

Mientras el español del 98 no sabe, por lo general, distinguir entre la España medular, recia y reventante de posibilidades, y la España muscular pútrida, el chileno distingue perfectamente. Y , mientras el español tiene la sugestión de la "Europeización",

el chileno tiene un ideal más certero y noble : la “españolización” de la raza, entendiendo por esta palabra las energías interiores y llegar a ser como los demás, o más que los demás, no por asimilación a ellos, sino por irreductible y sabia distinción caracterizada.

De ahí el españolismo - en la amplitud racial de esa palabra- de esos chilenos del 98, cuyo espíritu investigador ha sido- efecto, tal vez, de la distancia misma- más certero y justo que el de la mayoría de aquellos escritores españoles, sobretodo en la primera época de su vida científica.

Cuando hablamos de la generación chilena del 98, pensamos inmediatamente en Don Francisco Araya Bennett. Y si todos -chilenos y españoles- no piensan lo mismo y a primera vista, es debido a tres causas que reducen artificialmente la perspectiva verdadera del sabio profesor chileno.

Primero, es condición misma de profesor, eje, durante más de dos décadas, de uno de los planteles más intensos de la república. La educación absorbe los días y los años; y, cuando se une a ella la dirección, puede decirse que, desgraciadamente, no restan minutos para la pluma.

Luego, el lugar en que ha correspondido a don Francisco Araya ejercer este alto ministerio educacional: Valparaíso. Chile, como país netamente español, tiene olvidados a sus provincianos, siquiera sean del calibre de nuestro don Francisco. Y la prensa capitalina no sabe o no quiere dar aire a lo que vegeta, aunque sea espléndidamente, fuera de las murallas chinas de la ciudad que es sede del gobierno nacional, así, como de la patentización científica.

Finalmente, el carácter vasco-británico de Araya Bennett, rectilíneo, terco, duro, orgulloso e irreductible. Condición simpática, propia de una personalidad vigorosa, que no permite los estados pastosos; pero muy poco a propósito para levantar reconocimientos y menos todavía loores.

Don Francisco Araya es, en la generación del 98, el que posee más típicamente las dos cualidades antes descritas, hunde hasta los huesos el espejo de la crítica, cuando se trata de precisar el alma interior de la historia chilena. Es esencialmente iberista en el sentido amplio y profundo del vocablo y también positiva y negativamente: positivamente, afirmando la necesidad de una estructuración personal de la raza según la raza misma; negativamente en el sentido de rechazar toda deformación según moldes de afuera, extraños al contenido étnico del grupo.

Ello ha convertido a Don Francisco en uno de los más potentes representantes de la estirpe, y, al propio tiempo, en uno de los más audaces vanguardieros del reivindicacionalismo español. Léanse los trabajos- espléndidos como historia, como repariación y como oda heroica- que forman la substancia de este volumen, y los habremos

ahorrado insistir sobre este extremo capitalísimo, que más vale saborear realmente leyendo al mismo Don Francisco Araya, que no oírlo diluadamente en explicaciones de prólogo siempre imperfectas.

La personalidad de don Francisco Araya Bennett ofrece como además, una faceta desconocida de aquellos que no han tenido la suerte de ser sus discípulos y oír sus explicaciones, o de ser sus amigos y haber disfrutado de su charla en la intimidad de las pequeñas reuniones literarias. Nos referimos a su apreciación sobre el desarrollo de la independencia de estas repúblicas Americanas; sobre los acontecimientos que representan el bautismo de los nuevos países nacidos alrededor de 1898 a la vida independiente, y sobre las personalidades que actuaron entonces como factores de primera fila.

La historia inicial de estas Repúblicas cambia totalmente de sentido, cuando es enfocada a través de la filosofía crítica de Araya Bennett. Y este juicio crítico es tan original, y afortunadamente tan favorable a España y a la causa racial- que ha de originar, cuando científica y ampliamente sea explanada por su autor, numerosos comentarios, aportes favorables, réplicas, observaciones, estudios, nuevas noticias. Y todo ello -estamos seguros- ha de traer al fin una completa rectificación de amplia envergadura en la crítica histórica en todo lo que se refiere a la génesis de la independencia de estas Repúblicas hermanas y al carácter de guerra civil partidarista y hasta de enojos entre grandes familias, que realmente tuvo.

Y no se crea que se trata de juicios subjetivos, hijos de un ilusionismo o cordial de Araya Bennett se trata de apreciaciones objetivas sobre hechos claros, documentos poco tenidos en cuenta o desconocidos, que no admiten réplica. Por esto hemos dicho que se trataría, de publicarse esa crítica histórica, de una hermosa rectificación, que habría de traer a la causa de España y del porvenir racial un aporte decisivo.

Este aspecto de historiador y crítico de Don Francisco presenta en lo que especialmente se refiere al periodo de la independencia, no habría de ser olvidado de los nuestros y menos de nuestros gobiernos y academias de altos estudios, entre cuyos medios de todo orden está, seguramente, el provocar que la posibilidad crítica se convierta en bella realidad.

La labor espléndida de Don Francisco Araya - que ha durado toda una vida no breve - culminó en su reciente breve paso por la Dirección de Educación de esta provincia. Jefe de todos los ramos de la educación y al frente de 1300 profesores de todo grado, su ideal hispano y racial pasó a las escuelas, cuyos millares de alumnos comenzaron a rascar a través de la costra, sorprendiendo en el interior silenciosos ecos ocultos de aquellas nobles cosas que, venidas del lugar pairal, son la herencia común de gloria y de esperanza para todos estos pueblos.

Por esto España está en deuda respecto a la categoría del ideal iberista de D. Francisco Araya Bennett, que, tal como se siente y pulsa en estos trabajos magníficos, es

-además de retórica- alma y vida, pensamiento y sentir de miles de chilenos pasados por su cátedra luminosa y aleccionadora, que ha sido para tantísimos molde y crisol.

Juan Bardina

Valparaíso, diciembre 1928.

Diccionario Biográfico de Chile. 5ª edición.

-Editores-

Empresa periodística de Chile

Editorial "La Salle"

San Diego 153

1944

BARDINA CASTARA, JUAN

Abogado y doctor en filosofía. Padres: Juan y Josefa. Nació en Barcelona, el 28/5/80. Estudios: Universidades de Barcelona, Madrid y París. Titulado Abogado y maestro y doctor en filosofía. Fue profesor de la Universidad de la Paz (Bolivia) y de la Universidad de Chile Jefe de misión pedagógica en París. Profesor de Economía política en la Escuela Fiscal de leyes de Valparaíso. Actuó en el periodismo colaborando en "el diario Ilustrado" de Santiago y "Journal" de París y en "La Unión", de Valparaíso. Autor de numerosas obras, entre ellas "Voluntad" "Orígenes del parlamentarismo"; "Educación de los niños"; "El fracaso de la misión belga en Bolivia." .Director gerente de la Semana Internacional. Miembro de las Instituciones Españolas. Presidente y expresidente del círculo de la prensa. Esposa: Raquel Venegas. Hijos: Remey, Juan, Raquel, Rebeca y Martha.

Resid: Av Argentina 373 Fono 6574 Valparaíso.

Primera edición del diccionario 1936: No hace referencia Joan Bardina

Segunda edición del diccionario 1938: No hace referencia Joan Bardina

Cuarta edición del diccionario 1942: No hace referencia Joan Bardina

Quinta edición del diccionario 1944-45: Hace referencia Joan Bardina

Sexta edición del diccionario 1945-46: Hace referencia Joan Bardina

Novena edición del diccionario 1953-55: No hace referencia Joan Bardina

Décima edición del diccionario 1956-58: No hace referencia Joan Bardina

Undécima edición del diccionario 1959-61: No hace referencia Joan Bardina

Catorcena edición del diccionario 1968-70: No hace referencia Joan Bardina

La Unión

Domingo 4 de enero de 1925

Convención de maestros.

Pastores de Pueblos

Domingo 4 de enero de 1925

I. La pequeña cosa que es un maestro.

Entre las humanas instituciones, no habrá una que se acerque, siquiera de lejos, a la noble profesión del maestro. Sin embargo cómo todos. pueblos y gobiernos, ignorantes y sabios, tiene en poquísima cosa al humilde forjador de generaciones!

Los gobiernos, despilfarrando por todos lados, se gozan en arrojar al magisterio las migajas de los grandes y continuados festines. Hablan los políticos -en días de férvidas elecciones- del “Santo sacerdocio magisterial” riéndose a carcajada limpia, en sus adentros, de los infelices maestros. Los hombres públicos pícaros, los usan como escabel para convencer guasos y escalar puestos. Los hombres públicos más o menos sanos, los tienen a ración de hambre. Y todos convirtiéndolos en dóciles empleados públicos, han hallado la manera de tenerlos a sus órdenes, a remolque de partidos políticos sin ideales y de caudillos de todos los colores, que tienen en la política un modus vivendi lleno de pingües ventajas.

Profesionales y artistas, escritores y poetas, concuerdan con los gobiernos en este menosprecio al maestro. Catedráticos de universidad y profesores de secundaria, tienen a menos alternar con la humilde mentor de niños. No es tenido en cuenta en fiestas solemnidades y acontecimientos sociales. Y noveleros y dramaturgos estereotipando ese desprecio en tipos de risa, nos pintan al maestro víctima del hambre, saco de ignorancia y desnudo de sentido común, los codos raídos y la faz contrahecha, supurando pobreza por todos sus poros.

Políticos y pedagogos hijos espirituales de la Revolución Francesa han sido la causa primera, a parte antea, como dirían los dialécticos de ese desprecio por el maestro. Ellos concibieron al maestro no, como un educador de niños y forjador de caracteres sino como loro repetidor del abece, borroneador de palotes, descifrador de cifras estereotipadas y canturreador insulso de canciones incomprendidas. El papel del maestro, según esa concepción ¡Cómo se prestaba a empequeñecerse! coreador de memorismos, repetidor de letras hechas, castigador de díscolos, enseñar de leer y escribir, su misión se reducía a bien poca y chica cosa. Es así como aún la pedagogía enciclopedista empequeñecía la misma concepción técnica del maestro, poniendo ya en el origen doctrinario de la profesión, la causa del desprecio que había de venir.

Y tras los gobiernos, profesionales y pedagogos ¿Qué había de pensar la plebe? El pueblo, educado en la poca consideración al maestro por el ejemplo menospreciado de los de arriba, había forzosamente de rebajar todavía más su idea sobre el maestro. Y esa

idea cristalizó, en todos los tiempos y países, en aquella opinión según la cual “el maestro es un providencial guardador de guaguas, un infeliz ayo de penecas, que libra a la madre y a la calle, durante unas horas diarias, de los gritos y de las maldades de los niños.”

Tras esa pequeña opinión general sobre el maestro, venía desgraciadamente, una crítica despiadada a poner de relieve lo defectuoso de su labor. Somos no pocos los críticos que amamos cordialmente al maestro; que amamos, también, los fueros de la verdad. Y no podemos menos, cuando nos ponemos la mano sobre la conciencia, de sacrificar el amigo a la verdad; siempre que esa dolorosa tarea pueda redundar en bien de la educación.

Nosotros mismos, en estas mismas páginas que ven con tanta simpatía cuanto redunde en bien del maestro, hemos tenido que exponer estadísticas terribles que, decían bien poco de la eficacia de la labor del maestro. Con las estadísticas en la mano, hemos podido probar que la criminalidad crecía en Chile (y en España y en Francia) en proporción directa al alfabetismo; que las provincias más morales y de mayor riqueza general, eran las que tienen un mayor número de analfabetos, en suma, que la escuela y su labor iba acompañada las más de las veces de las más tristes consecuencias económicas y morales.

No depende ello, evidente, de la voluntad del maestro, que opera en un ambiente absurdo, con medios escasos y una formación desrielada. Pero, esa inculpabilidad aparte, las críticas - por otra parte necesarias- sobre la ineficacia de la escuela en la vida económica y moral habían de influir también en la opinión general sobre el maestro, máxime cuando entre esos expositores de la ineficacia escolar se cuentan nombres tan famosos como Spencer, Manjón, Edison y otros grandes pensadores.

II. La Gran cosa que debe ser el maestro.

Y, sin embargo, ¡Cuán grande cosa es ser maestro! y ¡Cómo deberían los educadores ser los preferidos de la universal estimación!

Maestro no es un enseñador de leer y escribir, sino un germinador de entendimientos. El disciplina la inteligencia infantil, habituándola a pensar, a discurrir, a andar rectamente por los senderos de la lógica, a juzgar sin pasión, a resolver casos y problemas, y, por lo mismo, a investigar cómo, cuándo, y dónde deben iniciarse las cosas, asuntos y negocios.

Maestro no es un tirador de orejas y regañador molesto, sino un formador de criterio moral, enchufador de virtudes, extrangulador de vicios y sedimentador de buenos hábitos, formador de rectas conciencias, conocedoras prácticas del bien y del mal y de hombres rectos y patriotas, amantes de su país, respetadores de ajenos pensares, ansiosos de una paternidad universal, que no es opuesta, antes se fundamenta, en la organización étnica del mundo.

Maestro no es guardador de guaguas lloronas y de penecas diablos, sino, forjador de caracteres resueltos, decididos, audaces, que sepan realizar, sin miedo a dificultades ni dolores, los ideales de su cerebro y los preceptos de su conciencia.

Así, el maestro es forjador de generaciones. En otros tiempos en que, felizmente, la familia estaba mejor organizada y el hogar era escuela natural de educación, la escuela podía no tener importancia decisiva. Más hoy, en que el ambiente familiar ha sido casi deshecho por el industrialismo y la ligereza, la labor educadora de la Iglesia no llega prácticamente a gran parte de niños, es la Escuela la encargada de esa modelación de almas vivas, que haga ascender a la humanidad un peldaño más cada día, hacia el progreso económico y moral.

El maestro, en este sentido propio del vocablo es el Pastor de los Pueblos. Allá irán éstos a donde él los apaciente. Tal opinarán cual él los adoctrine e informe. Así serán como él los plasme.

Misión más elevada y a la vez más profunda no podía encontrarse entre las cosas de los hombres.

III. Los gobiernos hacen imposible la realización de esa noble misión.

Más, ese alto sacerdocio que significa el ser pastor de pueblos no puede realizarlo el buen maestro de nuestros días, que está sujeto a las trabas, condicionantes e intemperancias de los gobiernos. Se comienza por hacerle imposible la vida al maestro. El sueldo que recibe es vergonzosamente bajo. Entendemos que en Chile -sucede lo propio fuera- por término medio cobra un maestro \$400 mensuales. Sueldo de principiante de cualquier oficio. Cobra más cualquier carpintero o albañil, sin exigencias de vestir y vivir.

Cobra doble un ganapán del puerto. Cobra triple un lineotipista. Sueldo de miseria. Con él, puede el maestro llegar fácilmente a no poder satisfacer sus más apremiantes necesidades. De no, debe completar sus pesadas tareas magisteriales con otra ocupación suplementaria, nocturna. Con ello no se duerme, no se estudia, no se goza de equilibrio nervioso. Mal comido o mal dormido, su difícil misión escolar no puede marchar intensamente. Fracaso.

Viene luego, el número de alumnos, absurdo muchas veces. Todos sabemos qué quiere decir educación y como es función individual, de hombre a hombre, cómo es excusada pretensión proponerse educar a la vez a un número grande de alumnos. Los gobiernos, sin embargo, lo hacen, poniendo en ridículo al maestro y arruinando en su misma base la educación popular.

Sigue la imposición de programas sin pies ni cabeza, que nada tienen que ver con los modernos métodos pedagógicos, con las necesidades del país, con las exigencias comarcales, con la especial manera de ser de los alumnos. Sistemas de erudición a la violeta,

recargados de extensión, faltos de intensidad, penosamente memoristas, netamente intelectualistas, ridículamente uniformados y centralizados, huérfanos de todo intento despertador de la vocación. Fracaso.

Tras ello, carencia absoluta de material práctico, así como de una técnica especial para aprovechar los despendicios de la industria para el objetivismo constructo escolar, cuadernos en vez de instrumentos, librotos en vez de máquinas, memoria en vez de manos. Fracaso.

Finalmente, la condenación y la amenaza para todo intento de protesta y auto regeneración. El maestro, empleado del Estado, maniquí que se mueve a hilos, no puede organizarse, sindicarse, protestar, amenazar dignamente, para que los gobiernos se preocupen de la educación popular, de dar a los maestros base económica, de modernizar los métodos, de rechazar las imposiciones técnicas de ignorantes que dogmatizan desde altos lugares públicos. El maestro, sobre tener que realizar imposibles y a base de fracasos seguros, ha de resignarse a vivir con mordaza, sin poder siquiera exigir que los medios más esenciales le sean facilitados.

IV. Los Maestros, secundando inocentemente a los políticos antipedagógicos.

Sin embargo, seamos claros. El camino de la verdad es duro, pero es el único que puede llevar a la meta deseada. Digamos, pues, que los maestros - y hablamos en general- secundan admirablemente esa política antieducativa de los gobiernos.

Hemos comenzado hablando de sueldos imposibles. Ahora bien ¿que puede un gobierno que cree que la educación es función del Estado pagar debidamente a sus maestros? Hay en Chile 560.000 niños y niñas en edad escolar. No puede un maestro educar debidamente a más de 30 alumnos. Ello exige 18.000 funcionarios de instrucción primaria con un sueldo mínimo de 1000 pesos al mes y aún así no pudiendo vivir muy a sus anchas. Todo contando, la sola instrucción primaria costaría en personal 250 millones al año y no menos de 50 millones en Normales, beneficencia escolar, etc. Todavía: organización de escuelas profesionales, preparatorias, etc. En resumen, más de 400 millones al año para la sola instrucción primaria. No hay pequeña nación que resista estas cifras..Mientras se considere que la enseñanza es función del Estado, la vida económica del maestro será a ración de hambre. Es que, de un principio malo y antinatural, no pueden manar más que cosas absurdas.

Es necesario que sea el maestro fiscal el primero que retorne a los buenos principios de la enseñanza no es función estatal, sino derecho y deber de la familia. Que la educación es función propia del hogar, debiendo los hogares ricos directa o indirectamente (hijos de obreros de fábrica, por ejemplo) subvenir de por sí (o por medio de sus patrones) a sus necesidades escolares, creando escuelas como les dé la gana, a condición de que

existen pedagógicamente y moralmente. El Estado, en este caso, es supletorio de la función social de la familia. ,debe, en consecuencia, llenar con escuelas fiscales los vacíos que deje la iniciativa popular, libre o forzada. Sólo en este caso el número de maestros fiscales, podrá reducirse a un cuarto del número total teóricamente necesario (4000 en Chile) con posibilidades de un sueldo mínimo decente, acomodado a lugares y tiempos.

Ese reconocimiento de la función socio-familiar de la Escuela Libertaria a los maestros, además de la mayor parte de servidumbre inmorales con que los gobiernos les hacen imposible su misión. Programas y métodos no serían en manera alguna de la incumbencia del Estado. Y acabaría el corolario absurdo que se deduce del supuesto “la instrucción es función del Estado”, es decir, el que cada gobierno pueda imponer al magisterio sus propias ideas, las más contradictorias en el supuesto de dos gobiernos contrarios consecutivos. Decimos lo propio de ciertas ideas estereotipadas, viejísimas y ñoñas, que un progresismo anticuado ha metido en el cerebro de no pocos. Pongamos por caso el fanatismo por las ideas de la Revolución Francesa, luminosas, sublimes, salvadoras, etc. Esas, son del maestro enseñador de leer y escribir; las que abolieron gremios y sindicatos, no reconociendo a corporación alguna entre individuo y el Estado; las que atribuyeron al Estado la función de enseñar, haciendo imposibles los sueldos adecuados para los maestros y estableciendo como lógicas las imposiciones doctrinales y metodológicas de cualquier gobierno a los maestros.

Finalmente quisiéramos llamar la atención de la contradicción que entrañan las prédicas antirreligiosas de cantidad de maestros, que, como la educación como función del Estado, sólo priman en los países atrasados del mundo latino. No es esta Asamblea para hablar de religión y ni aún de metodología moral. Pero ¿será lugar, tal vez, para hablar de irreligión y de ideas que eran avanzadas en los días gloriosos de nuestros abuelos? Notemos que los más grandes pedagogos racionalistas del mundo-Claparède, Montessori- han hablado elocuentemente contra esa manía irreligiosa de no pocos maestros. Y notemos, además, que esos principios irreligiosos son, precisamente, los que gobernantes que mantienen hambrecido al magisterio, que le imponen métodos absurdos, que obstaculizan incluso el derecho de todos a sindicarse.

Queremos indicar con esto-que sólo como ejemplo aducido- que no pocas veces aquellas bochornosas y absurdas condiciones en que los gobiernos obligan a trabajar al magisterio, son puras desviaciones de doctrinas arcaicas que defienden con calor los propios maestros.

V. Den los maestros un noble ejemplo.

Una convención como la actual, realizada en instantes tan estratégicos, sería interesantísima si incluyese acuerdos que tirasen a esas raíces íntimas del problema pedagógico.

La afirmación absoluta, propia de todos los pueblos no latinos, es que la educación no es función del Estado, sino con carácter supletorio, daría base al magisterio y libraría de éste la tutela pedagógica que ejercen sobre los técnicos de la educación, políticos desconocedores del problema, atentos sólo a la protección de sus intereses.

El repudio de la ideología individualista de la Revolución Francesa , que rechazan a una todos, desde los Papas hasta el Soviet, sacaría al magisterio del terreno de la irreligiosidad sistemática y haría lógica la organización sindicalista de los maestros “derecho natural de todo obrero” en expresión de Pio XII.

Un plan de mutua instrucción técnica entre los maestros, por distintos medios, encarándose con métodos más modernos- esfuerzo ya ensayado por cantidad de centros de Valparaíso- producirían íntimos frutos en la educación del país y sería recibido por el público con verdadero agrado.

El ejemplo de agremiación total y científica, dado por el magisterio, constituyendo el primer gremio de la república organizado perfectamente en todo sentido, sería además de un instrumento poderoso para lograr la satisfacción de necesidades, un noble ejemplo de los demás oficios y profesiones del país, para que avanzara la formación de los gremios que deben ser base de un próximo y más natural sistema de gobierno representativo, substitutivo del antinatural sufragio inorgánico.

Todo esto tendería a convertir al “maestro empleado público” en Pastor de Pueblos, saltando de la íntima burocracia a la más alta función social.

J.B.

Història de la publicació
 Primera època (1904-1938)
Història gràfica i literària

Tot va començar el dia 3 de gener de 1904, dia en què apareixia el número que havia d'ésser d'una llarga sèrie.

Lluís Bertran i Pijoan explica així la història d'aquells orígens: “La idea d'En Patufet va néixer en una reunió d'elements de l'antic Foment Autonomista Català. Un cop decidida la publicació d'un periòdic infantil, com a part integrant d'un pla de campanya que comprenia diferents sectors, l'Aureli Capmany va ésser cridat per encarregar-se'n. L'Aureli Capmany va acceptar la comanda. Va donar nom al periòdic o sigui En Patufet, tal com s'ha dit sempre. El nom va semblar bé i tot va tirar endavant”.

El mateix Aureli Capmany va entrevistar-se amb l'Antoni Muntanyola, Amyc, perquè dibuixés un ninotet per a la capçalera del periòdic. En Muntanyola - que era un d'aquells elements, com hem dit, del Foment Autonomista Català - va fer el dibuix seguint les indicacions donades per Capmany. I al cap d'uns quants dies, En Patufet sortia per primera vegada a la llum. És a dir, primer va sortir un prospecte. Això passava el mes de desembre de l'any 1903. El dia 3 de gener de 1904 sortia el número 1. Vuit pàgines amb ninots de color, cinc cèntims. Aquell dibuix d'en Muntanyola va fer el seu efecte, era ensopegat. I Aureli Capmany va preparar el número amb una gran il·lusió. Una bona pensada, un èxit. Al cap de pocs números les vuit pàgines es convertien en dotze; al número 10 ja eren setze. En Patufet s'enfilava.

Quan En Patufet ja presumia, Aureli Capmany va deixar-ne la direcció per atendre altres afers. Era l'any 1905. Segons altres referències, en realitat Aureli Capmany va vendre la revista a l'editor bagunyà a causa de les dificultats econòmiques de la publicació.

La recança que, d'una banda, pogué produir aquest cas de força major al popular folklorista i rondallaire era contrarestada, de l'altra, per la satisfacció de la bona obra acomplerta. Aleshores començà a editar-lo el mateix editor de Cu-cut!, en Josep Bagunyà, i entrà a dirigir-lo el cavaller tot bondat que tant d'afecte posava també a les coses dels infants, el malaguanyat Josep Morató - també redactor de Cu-cut!-, el qual va conrear d'una manera especial la col·laboració infantil que, a partir d'aleshores, ha figurat sempre en les pàgines d'En Patufet.

En Morató va morir l'any 1818 i la direcció d'En Patufet va ésser confiada al popular Josep M. Folch i Torres(...)

En el capítol de dibuixants hi trobem, de primer moment, els tres mestres que havien fet el Cu-cut! i que serien, gairebé des del començament fins al final, els qui portarien la part gràfica de la publicació. Són Gaietà Cornet, Joan Llaveries i Joan G. Junceda. Però així com en el Cu-cut! havia estat en Cornet qui més relleu havia obtingut, a

En Patufet havia d'ésser un Junceda que es consagraria com a dibuixant i il·lustrador d'excepció.¹

Finalitat de la revista

En Patufet, a través del seus 1.806 números a la primera etapa, va ensenyar a llegir i escriure en català gairebé tres generacions. I els va ensenyar tot intentant de formar i distreure els infants. Però no acaba aquí la influència real que exercí. En Patufet ja que la revista tenia una triple finalitat: catalanitzar, moralitzar, i instruir. I certament, ho féu en la mesura de les seves possibilitats i partint d'un cos d'idees pròpies de la classe i del moment històric dels quals va néixer.(...)

En Patufet personificava, sense sortir dels límits que imposava el gènere, els ideals d'un determinada burgesia catalana i de la classe mitjana benpensant de l'època.

Burgesia i classe mitjana que, a les primeres dècades del segle, sota el comú denominador catalanista, impulsaren tantes institucions cíviques i de cultura autòctona, entre les quals cal situar En Patufet. Malauradament aquest esforç de constituir, a tots els nivells, un país educat, civilitzat, de tall europeu, patia un cert desdesament respecte a la dinàmica social del moment. En efecte, si En Patufet va cometre algun pecat fou l'excés d'idealisme, d'un idealisme no prou contrastat amb la dura realitat de cada dia(...)

Tret d'això, cal dir també que, com ja hem apuntat anteriorment, En Patufet era eminentment catalanista i un constant defensor i propagador de les tradicions i els costums de la nostra terra. Aquest és un dels factors de l'èxit sorprenent d'aquesta publicació, que, tot i que va començar sent purament infantil, va anar derivant cap a la joventut. No era- no ho podria ser- un setmanari de lluita i de polèmica com ho havia estat el seu germà gran *Cu-cut!*- publicat pel mateix editor i fet gairebé pels mateixos col·laboradors-, però, en un aspecte diferent, potser la seva feina catalanitzadora va ésser més important i, sobretot, més duradora.²

Altres revistes contemporànies

Cu-Cut!

Setmanari satíric barceloní, fundat el 1902, adscrit a la línia política de la Lliga Regionalista - li donà el nom el mateix Francesc Cambó-; combatia el centralisme i el lerrouxisme en particular. Fou editat per Josep Bagunyà i dirigit per Manuel Folch i Torres; el seu director artístic fou Gaietà Cornet, creador del pagès cofat amb barretina representatiu de la revista. Tenien cura de les principals seccions Josep Morató, Eduard Coca i Vallmajor i Manuel Urgellès i hi publicaren notables caricatures LLaveries, Junceda, Opisso, Apa, Bagaria, Smith i Lola Anglada. Una caricatura de Junceda, publicada

¹AAVV(1994) *Estudi del setmanari En Patufet* (CIRIT, Barcelona)pp. 21-22

²AAVV(1994) Op. Cit. pp.19-20

el 1905 amb ocasió del “Banquet de la Victòria” considerada ofensiva pels militars, motivà l’assalt i la destrucció dels tallers de la revista i la suspensió de cinc mesos. Amb entrebancs polítics i gran èxit de venda (assolí un tiratge de 60.000 exemplars) arribà fins el número 518. El seu radicalisme i la seva virulència feren que els elements rectors de la Lliga en determinessin la desaparició el 1912.

La veu de Catalunya

Diari en català (el de més llarga durada) que sortí a Barcelona des de l’1 de gener de 1899 fins al 8 de gener de 1937. La Veu, nom amb el qual era conegut popularment, nasqué, però, com a setmanari literari i polític l’11 de gener de 1891, fundat per Narcís Verdaguier i Callís, Joaquim Cabot i Rovira i Jaume Collell. El 1899 es convertí en diari, eminentment polític, defensor del programa de la Lliga Regionalista, i n’assumí la direcció Enric Prat de la Riba. A causa d’un article editorial, signat pel director, el diari fou suspès (març de 1901). Sortí, però sota els títols de la Creu de Catalunya i Diari de Catalunya.

La nit del 25 de novembre de 1905 militars de la guarnició de Barcelona n’assaltaren la redacció, irritats per una caricatura de Junceda (publicada també al Cu-cut!) que fou considerada insultant per a l’exercit. Aquest fet donà lloc a la llei de jurisdiccions i a la formació de la Solidaritat Catalana.

Amb motiu de la convocatòria de l’Assemblea de Parlamentaris (1917) fou novament suspès perquè els parlamentaris no tinguessin una tribuna pública escrita.

Quan reaparagué (juliol 1917), canvià el format i la presentació i fou publicat per Editorial Catalana.

Al juliol del 1936 foren intervingudes les instal·lacions, tot i que continua essent publicat, per bé que amb subtítols definidors dels canvis d’orientació política: Diari de l’autonomia i de la República i Diari antifeixista controlat pel Comitè Obrer. A més d’Enric Prat de la Riba, el dirigiren Josep Morató i Grau, Joaquim Pellicena i Camacho i Ramon d’Abadal i de Vinyals. Entre els principals redactors i col·laboradors tingué Domènech i Montaner, Narcís Verdaguier i Csallís, Josep Puig i Cadaflach, Francesc Cambó i Batlle, Josep Carner, Eugeni d’Ors, Jaume Bofill i Mates, Josep Pla, Miquel Capdevila, etc.

Cal destacar la importància de les planes literàries i de pensament, com la col·laboració diària de Xènius amb Glosari i els versos de Josep Carner Rimes de l’hora.

La Renaixença

Publicació quinzenal - i a partir del 1881 diària - que aparegué a Barcelona l’1 de febrer del 1871 per iniciativa de Pere Aldavert, ajudat per Angel Guimerà i Francesc Matheu, que fou el seu primer director. Creada com a revista de literatura, ciències i arts, i malgrat les seves declaracions expressives d’apoliticisme, ja des del 1873 inserí articles marcadament polítics, sovint coincidents només en una comuna preocupació del fet català, que li valgueren una suspensió de mig any el 1878. Llavors fou substituïda, seccesivament,

per un únic número de la Revista Catalana de Literatura, Ciències i Arts, per un volum, de més de 300 pàgines, de Lo Renaixement i per cinc números d'una nova publicació d'aquest mateix títol. Tanmateix, sota la direcció d'Àngel Guimerà, continuà essent una publicació eminentment literària que donà cabuda, a més de les obres de creació de quasi tots els escriptors de l'època, a la onvestigació històrica, la crítica seriosa i a nombroses polèmiques entorn del moment cultural (Jocs Florals, qüestions gramaticals, etc.) Arran de les discussions provocades pel Primer Congrés Catalanista del 1880 entre el grup de Renaixença i Valentí Almirall - que des del 1879 publicava el Diari Català-, Aldavert i Guimerà transformaren la seva publicació en diari, , el primer número del qual sortí l'1 de gener de 1881, si bé la revista continuà sortint - ara mensual- encara tot aquest any i passà finalment a suplement literari del diari (1882-1903). Aquest féu en un començament (1881-92) una edició de matí i una de tarda i fou dirigit per Pere Aldavert, substituït en ocasions per Àngel Guimerà. subtitulat Diari de Catalunya, procurà de mantenir-se en un difícil neutralisme polític, per més que acceptés una primera relació amb la Lliga de Catalunya i que a partir de 1892 fos un dels òrgans oficiosos d'Unió Catalanista; per la seva postura davant la crisi de Cuba fou suspesa el 12 de maig de 1897 i aparegué llavors a Reus, com a suplement del diari Lo Somatent, i, suspès també aquest diari, al Vendrell, fins a l'octubre del mateix any, que ho féu de nou a Barcelona. Malgrat la seva constant resistència a acceptar l'intervencionisme polític- preconitzat per un sector de la Unió -, el 1895 hi havien entrat a col.laborar regularment Prat de la Riba, Puig i Cadafalch, etc. Finalment, la creació de la Lliga Regionalista (1901) i l'empenta presa pel seu òrgan, La Veu de Catalunya - amb el qual havia sostingut violentes polèmiques -determinà una acusada davallada del diari que, després de la retirada dels seus dos pilars fonamentals, Aldavert i Guimerà, no pogué aturar el seu nou director Domènec Martí i Julià (1904-1905). L'últim número aparegué el 9 de maig de 1905. .Amb una llarguíssima i brillant llista de redactors i col.laboradors, mantingué sempre un especial interès vers la literatura catalana - inagurà el costum de publicar un fulletó rel·ligable, quasi sempre d'autors catalans -, i fou en conjunt un de les publicacions més destacades de l'època.³

³ Ibidem pp.45-47

Diario La UNIÓN

Miércoles 14 de diciembre de 1927

Escuelas para la vida

Se están celebrando en Valparaíso -como en todo el país- numerosas Exposiciones escolares, en las cuales los colegios muestran al público, con el natural orgullo del que ha logrado dar cima a una obra difícil, los trabajos ejecutados durante este año.

Son de alabar, hablando en general, estas exhibiciones. El sistema de exámenes ha caído en el más profundo descrédito desde la Universidad hasta la escuela primaria. Y aunque sea esta vetustez conservadora en planes de reforma educacional, por viejos, ineficaces y contraproducentes se quedarán en la realidad práctica, sea cualquiera que sea la modalidad que los informe externamente. El examen lleva el mal en su misma esencia y no puede extirparse más que de una manera: suprimiendo los exámenes lisa y llanamente.

En cambio, la exposición tiene no poco de aceptable. Sabemos a cuantos "camuflajes" se presta, desde la obra realizada en realidad por el profesor o profesora y que pasa como de alumnas, hasta el "surmenage" de las últimas semanas, que obliga a niñas y niños a realizar en días lo que habría de haber sido ejecutado parsimoniosa y lentamente. Pero se trata de males adjetivos, que pueden fácilmente suprimirse. una vez que la organización escolar esté más firme y el sentido de la proporción más robustecido en profesores, técnicos y familias.

Este sentido de la proposición, tan precioso siempre, lo es más en estos tiempos en que el sentido estético vuelve a la línea pura y se desentiende de floreos, cintajos, molduras, adornos y colorines. Es por eso que tiene un cierto interés llamar la atención sobre él. Sobre todo bajo el aspecto de la clase de trabajos por realizar en las escuelas durante el año y que han de exponerse en las exposiciones de fin de curso.

Una directora de escuela, que vive en el centro mismo de las tendencias modernas de la educación, notaba, a propósito de las labores de su escuela, así como de los trabajos culinarios de las alumnas, que lo expuesto este año en su escuela perdía en visualidad y en la cualidad que pudiéramos llamar principalmente cosas humildes, que estuviesen, no sólo al alcance económico actual de sus niñas, sino al alcance futuro de sus hogares.

Sabia decisión.

La escuela vieja procuraba "dar golpe" con muy inútiles apariencias y también con muy inútiles trabajos fuera del alcance económico y social de los educandos. Tratándose de labores, entretenía el tiempo con vistosos trabajos de bordados de vivos colores, lacerías flotantes, cortinajes de alto rumbo, lujos tan bien ejecutados como absolutamente fuera del sector social de las alumnas. Tratándose de cocina, se pasaban las horas manipulando espléndidos budines, bordando con filigranas de dulcerías tortas magníficas y guisando

moñetudos polios, que, ¡ay! volaban muy lejos de las posibilidades económicas de las hambrientas muchachas.

La escuela nueva, que es para la vida, se ha alejado de toda esa quincallería pedagógica. Tiempos de realidades y también de humildes cosas, educa para poder realizar lo que se enseña. Y si en labores prefiere el zurcir y el humilde coser y el suave y paciente tejer, en cosas de cocina, se detiene bellamente sobre la pobre y sabrosa cazuela, sobre estos estupendos porotos que Dios ha concedido a Chile, sobre un humilde guiso de conejo, y aún adiestra a las niñas en las intimidades de la química biológica y las lleva como de la mano hacia los alimentos más convenientes en cada instante para el estómago y el bolsillo. es decir, para la salud, corporal y económica de este pueblo.

Hemos hablado antes de zurcir y quisiéramos componer una oda heroica, en loor de esa colosal operación que es el zurcido. En todas partes del mundo tiene una importancia grande; pero en Chile, donde la planchadora plancha los agujeros y roturas, tiene su interés que llamaríamos capital. El parche bien colocado y el zurcido garbosamente realizado, constituyen uno de los termómetros más exactos de la cultura popular y uno de los signos de la pobreza digna y bien llevada. De ahí la importancia extraordinaria del arte del zurcido y del planchado en la escuela, porque él representa la vida real del pueblo y del cual ni los mismos ricos pueden razonadamente avergonzarse.

Si la escuela es para la vida -y no es otra la finalidad de la educación- fácilmente se entiende cuan atrasada andará aquella que entretenga la curiosidad pintoresca del padre de modestos recursos, con labores, cocinerías y conocimientos que están fuera de la vida real y posible de los alumnos.

Sucede en este campo lo mismo que en el arquitectónico educacional, en el cual, pasada ya la época de los palacios enormes y ricos que en nada podían servir para la casa -presente o futura- de los alumnos, éntrase por el camino de la humilde escuela, blanca higiénica llena de luz y de alegría que pueda ser modelo de una familia modesta altamente colocada en el terreno de la comodidad sencilla, de la limpieza y del arte doméstico basado en la simplicidad.

La escuela, si de veras aspira a ser útil, ha de botar por la borda cuanto indicaba superfluidad, lujo, cosas extraordinarias y estupendas, y, entrar decididamente por las rutas de la eficacia modesta y de todo aquello, que, constituyendo la estructura íntima del pueblo, ha de ser tratado en la escuela con espíritu de superación y perfección.

Escuela de modestas cosas prácticas y vivas. No hay otro camino para huir de la esterilidad pomposa que caracterizaba a la vieja educación.

B.

Diario La UNIÓN

Jueves 15 de diciembre de 1927

Escuelas alemanas

Estamos en los bellos instantes de la reforma educacional, y vivo de los pilares de ella, si se quiere que la reforma lo sea de verdad, ha de consistir en fomentar, por todos los medios posibles, la transformación de la educación, - y, por lo mismo, momificando, banal y brillante- a función social, ejercida- por definición -por la sociedad misma.

Históriese cualquier instante de la educación mundial. Y sea ésta excelente, mediana o mala, siempre la organización libre de la escuela, debida a fuerzas sociales, ha traído una mejora cualitativa, o una menor decadencia.

En Chile, por diversas causas demasiado conocidas, y bien independientes del profesorado, la enseñanza fiscal ha tenido que vegetar durante décadas en un estado asaz imperfecto, se ha notado siempre cierto elevado nivel siquiera por cuestiones de competencia, en las escuelas organizadas por las colonias extranjeras, libres de partidismo que presionaba al común de las escuelas del país y trayendo de afuera aires de constante renovación. Se cuentan entre éstas las escuelas alemanas, entre las cuales las de Valparaíso y Viña del Mar han sido siempre un modelo, y en los cuales se han educado, no sólo los hijos de los alemanes, sino cantidad de chilenos que deben su formación a esos planteles de educación.

Las escuelas alemanas de nuestra ciudad viven, en parte, del favor del público, que todos los años aporta, en fiestas organizadas en esta época escolar, lo necesario para hacer posible su funcionamiento y constante progreso. Y es éste uno de los motivos por los cuales la escuela de origen particular se enorgullece de ser un centro de aspecto social, a cuyos gastos contribuye, en forma decisiva, el amor de los amigos de estos planteles.

Los amigos de las Escuelas Alemanas celebran el sábado y domingo próximo una kermesse y otras fiestas en el Salón Alemán.

Han de concurrir a ellas, no sólo los que sientan para esos planteles un particular afecto, sino cuantos amen la transformación social de la escuela, apoyando todas las iniciativas particulares que tiendan al fomento de la educación juvenil y prestando calor y ayuda a los esfuerzos de los que, por su cuenta y riesgo, han iniciado una intensa organización extraestatal de la educación popular.

B.

Diario La UNIÓN

Domingo 11 de enero de 1925

La supresión de las preparatorias

La III convención de profesores, actualmente reunida en este puerto, va a pedir una vez más a los gobiernos la supresión efectiva de los cursos llamados preparatorios en los liceos fiscales. Cuestión que apasiona hondamente a maestros y profesores, no ha llegado a apasionar a la pública opinión, ajena a cosas que cree exclusivamente interesantes a los dos grupos de educadores que monopolizan el pro y el contra del problema.

Sin embargo, tiene esa cuestión una importancia tan grande para el futuro de Chile y sobre todo, para el porvenir de niños y niñas de la clase media, que bien vale la pena hacerla saltar a la arena de la discusión popular e interesar en ella al pueblo y sobre todo, a esa nombrada clase media que sufre las consecuencias del estado actual, con una inconstancia verdaderamente deplorable.

I

TRES ERRORES PEDAGÓGICOS

a) La enseñanza secundaria la concibe, la ley chilena, como una pura preparación para las carreras universitarias, de tal modo, que ni la Escuela Universitaria ni las Humanidades tienen personalidad cerrada. Pero no se queda aquí ese prurito de enlazar ciclos que son independientes, sino que extendiendo esas ligazones a las primeras letras, la actual organización cree que, ya desde la primera infancia, el universitario debe ser preparado para la Escuela Universitaria, con una instrucción especial, distinta de aquella que reciben los primarios que no alimentan intentos de integrar en su hora en la Universidad.

De ahí que el Liceo o Humanidades sea un puro prólogo, libresco y absurdo, de los estudios universitarios, y que haya sido necesario crear en los propios liceos cursos preparatorios para que los predestinados a una profesión liberal sean educados esencialmente, aparte de la generalidad.

Sin embargo, esa concepción solidaria, de las tres enseñanzas -primaria, secundaria, universitaria- específicamente distinta de las enseñanzas primaria y técnica es una pura aberración pedagógica, que sólo la más crasa ignorancia sabría sostener.

No hay dos enseñanzas paralelas coexistentes específicamente distintas (la primaria- secundaria, universitaria y la primaria-técnica) sino tres ciclos completos, con finalidad propia cada uno, representados por la Escuela primaria, la Profesional y la Investigativa, entre las cuales lo que hay se llama secundaria va quedando completamente aplastada.

b) El error anterior nace, en parte, de no considerar la enseñanza primaria como algo absolutamente necesario a todos por igual, que si puede sufrir ciertas variaciones con respecto a lugares, no las tolera respecto al distinto porvenir de unos u otros alumnos.

La enseñanza primaria, aparte su finalidad instrumental de enseñar a leer y escribir, tiene otras dos comunes y necesarias a todos:

Disciplinar las facultades y delinear las vocaciones. Como disciplinadora, debe servir una serie de materias más para que sirvan de ejercicio gimnástico y desarrollador, que para amueblar el cerebro con párrafos inútiles. Como despertamiento de vocaciones, la primera enseñanza debe poner de relieve la potencialidad privilegiada de cada uno, mediante una serie de medidas que vayan poniendo a prueba todas las potencias de cada niño hasta dar, a la larga, y más o menos claramente, con aquella que ha de ser el pivote alrededor del cual se desarrollará la personalidad futura de cada peneca.

Ahora bien, ¿quién no comprende que ambas finalidades-desarrollar facultades , poner de relieve vocaciones- exigen una enseñanza primaria sensiblemente igual para todos? Todos los niños tienen las mismas fuerzas interiores. En todos ellos la vocación permanece invisible al entrar en la escuela.

Las preparatorias minan de raíz esa finalidad esencial de la escuela primaria. Supone que a un número determinado, y al azar, de niños, se les conoce ya una vocación no manual. Supone que a esa porción escogida -escogida para el sacrificio- de liceístas, no se les debe desarrollar toda la integridad de su ser, sino sólo las potencialidades memoristas e intelectualistas.

c) De ahí la tercera falsísima base de las preparatorias: una falsa absoluta del sentido común y de sentido práctico -al fin, una absoluta incomprensión vivida de la vida -que coloca a sus víctimas en el terreno estéril del Erudictonismo, de la Flojera y la Burocracia en cualquiera de sus ínfimas formas de Parasitismo.

De ahí esos programas absurdos, tan repletos de palabrismos como vacíos de realidades, que delatan en quienes los formulan y en quienes los toleran una ignorancia rayana en el vacío. Instrumentos de deformación que envenenan en sus mismas fuentes a millares de niños y niñas, esterilizando las mismas raíces de su porvenir.

II

DOS POSIBLES CONSECUENCIAS

Imposible analizar en un corto artículo las numerosas consecuencias que se siguen de esos errores básicos en que fundan las preparatorias. Nos limitaremos a señalar dos y aún pasando por ellas brevemente.

a) Ingresados en las preparatorias por puro azar, y hallándose en ellas desequilibrados, gran parte de sus alumnos habrán forzosamente de abandonar ese camino universitario en el transcurso de los años necesarios para recorrerlo.

Veamos que nos dicen las estadísticas, que son la mejor prueba, al fin y al cabo. Año 1922 último del cual hay estadísticas oficiales alumnos que ingresaron:

Cursos	Inscritos	Examinados	Aprobados
Preparatoria	14.443	10.741	9.478
1° humanidades	7.894	6.488	4.473
2° humanidades	5.670	4.466	2.904
3° humanidades	3.637	2.948	2.044
4° humanidades	2.470	3.328	1.304
5° humanidades	1.688	1.095	949
6° humanidades	1.138	954	696
Ingresado en la Universidad	663		
Salidos Universidad con título aquel año			303

De manera que, de los 14.443¹ ingresados en preparatoria, sólo 9478 son aprobados: 5000 habían equivocado la senda. Este rebaño nutrido de niños y niñas intelectualistas se va desmedrando de año en año. En el primer año de humanidades sólo surgen 4473. Al final de humanidades son ya sólo 696. Es decir el 95% -el noventaicinco por ciento- se han quedado perdidos en los recodos de la estéril vía. Pasan unos años y surgen de la Universidad 303, es decir el 2%. El 98% se había equivocado. 14 140 niños de la clase media sacrificados a los planes de unas preparatorias para “señoritos” o para mejor hablar, para deformar y esterilizar los penecas de la clase mejor preparada para surgir.

Estas víctimas “preparadas expresamente para la Universidad” divorciadas de la educación común y de la vida, han de quedarse forzosamente en las filas de la burocracia: sin ideales, sin esperanzas, sin provenir, a no ser que se decidan - nadie mejor para ello que los semi-instruidos- a ingresar en política y devenir electores.

b) Por lo que acabamos de decir se comprenderá que no se trata solamente de la infelicidad individual de esos infelices atraídos a las preparatorias por el oropel periférico de una instrucción libresca. Se trata además de un inmenso daño nacional, tanto en el sentido económico como en el político.

En el económico, porque esos niños y niñas descentrados por las preparatorias, eran-procedían de la clase media- los mejor preparados para desarrollar las riquezas de la

¹ Estas comparaciones no son precisas, pero sí exactas. No son precisas, porque la disminución de alumnos que hemos consignado no corresponde a “los mismos” alumnos, sino a los ingresados en distintos años. Pero son exactas, porque esa misma proporción existe entre los distintos años de los mismos alumnos)

nación: agricultura, industria, comercio, artes, oficios. Maleados por esas ínfulas de sapiencia que infunden los libracos repletos de sabidurías inútiles, rehuyen el trabajo práctico, desprecian la labor manual, tienen en menos al tendero, al pequeño comerciante, al chico industrial. Más, desgraciadamente la riqueza material del país, ni aún su riqueza intelectual, aumenta un ápice con lista de reyes, definiciones filosóficas, fórmulas químicas estereotipadas, inyecciones de co-pretéritos y mascullamientos de idiomas indigestados.

En lo político se tocan igualmente esas consecuencias. El sabihondo rezagado tiene su puesto propio: memeur, tinterillo, burócrata, recomendado: todos aquellos cargos propios de los zánganos de la colmena social, desde los cuales se adoctrina al pueblo soberano y se le lleva a donde forzosamente deben llevarlos gentes descentradas, desequilibradas y descontentas de su escasa suerte.

III

UNA IRRACIONAL SEPARACIÓN DE CLASES

Un efecto social produce la existencia de las preparatorias una irracional separación de clases, que más bien podríamos llamar el aislamiento asfixiante de la clase media. No creemos nosotros en la Escuela común. Primero, porque es derecho de la familia educar a sus hijos como les da la gana. Luego, porque, no podemos admitir que el Estado (hoy, los radicales y masones, mañana, los conservadores y gente piadosa), impongan por la fuerza su especial manera de concebir la educación. La propia iglesia ha proclamado bien alto que la instrucción es cosa de la familia, doctrina que el gobierno católico belga ha promulgado con toda su crudeza. Tampoco creemos en una necesaria mezcla de clases, como no creemos en una necesaria división de clases. Esos extremos de fanatismo social son antinaturales e ilógicos.

La escuela como función natural de la familia y, también, como función supletoria del Estado, lleva a veces a una cierta separación de clases, pero nunca teórica y sistematizada.

Se comprende que a ciertas escuelas instaladas con cierto lujo, no acudan más que los hijos de adinerados, no por principios sociales, sino como consecuencia de lo costoso de esa instrucción.

Se comprende que a una escuela de fábrica, impuesta al patrón por la ley, no acudan más que los hijos de los obreros de aquella fábrica. Pero son esas separaciones racionales, que traen las cosas mismas. Con esa doctrina de la escuela como función familiar, con escuelas obligatoria pagadas por los patrones con parte del jornal familiar del obrero, el maestro fiscal, generalmente hablando, será el educador de clase media, que no podría acudir a los colegios de los ricos ni a los de las instituciones fabriles o comerciales.

Pero las preparatorias como "preparatoria" - la palabra es elocuente - para las Humanidades y la Universidad estatuyen, no separaciones lógicas y decentes, sino

separaciones ilógicas, fecundas en malas consecuencias. Separan por separar, para aportar a unos de otros, para cavar un abismo- que todos los libracos no pueden rellenar -entre “el que trabaja con las manos” y el “que estudia” cosas bien inútiles casi siempre.

Divorcio de tendencias y presiones entre dos clases sociales que son precisamente las que habrían de marchar siempre mejor unidas, por formar las dos juntas el fondo popular de la nación.

La escuela común es la tiranía del Estado, es decir, de los peores no pocas veces. pero las preparatorias son escuela “de placés” y aguijón de separaciones irracionales que no responden a ningún postulado de la realidad y ninguna finalidad aceptable.

IV

SUPRIMANSE LAS PREPARATORIAS

La consecuencia surge con evidencia. Hay que arrancar de raíz - y no sólo en apariencia- esos planteles de infelicidad y de esterilidad que se llaman “preparatoria”.

Pero, para que la reforma no sea puro nombre, es necesario que la Escuela primero se convierta en verdadera “preparatoria”. No, preparatoria para humanidades, desplazamiento y desengaños, sino Preparatoria para la Vida, instruyendo, con métodos eficaces, educando el interior del niño,despertando su vocación, fortificando sus facultades, manipulando y haciendo; Y sobretodo, convirtiéndose el maestro en apóstol, padre y sacerdote, plasmando con amor y ternura esas almas blandas, sensibles a toda fineza y amoldando en ellas según el Ideal, al Chile de mañana.

J.B.

Diario La UNIÓN

Martes 13 de enero de 1925

El "círculo femenino de Acción Social"

por la verdadera emancipación de la mujer.

Se habla no poco, en nuestros días reivindicadores, de la emancipación de la mujer.

Años atrás - no más de 10 años atrás- el reivindicacionalismo femenino tenía sus entusiastas defensores y sus enemigos declarados. unos , los que se creían progresistas, tronaban contra la esclavitud de la mitad del género humano. Otros, los que creían sostenedores de la tradición, combatían con energía tales ideales, defendiendo el "status quo" femenino de entonces.

Los feministas reproducían todos los hechos y argumentaciones demostrativos del estado inferior de la mujer en todos los órdenes de la vida: su sujeción jurídica al marido, a un marido grosero, jugador o borrachote; la volatibilidad de su fortuna personal, en manos de un marido pródigo; el papel de víctima en la defensa unilateral del honor ultrajado, como si la mujer careciera de dignidad a ser profanada por el marido infiel; la inferioridad de la instrucción, bajo el postulado de una desigualdad cerebral entre los dos sexos ; en suma; todo cuanto redundaba en apoyo de su tesis, sin olvidar, las invectivas que filósofos, moralistas y ascetas han formulado en todos los tiempos contra la mujer, considerada por ellos como persona inferior.

Los antifeministas negaban el carácter de esclavitud que se atribuía a esos hechos y recordaban que, bajo esa feliz y dichosa esclavitud, la mujer era reina del hogar, madre adorada de sus hijos, esposa idolatrada del marido, centro de las afecciones de la llar, en la cual era ella, central y corazón impulsor. Decían:"esa, nuestra mujer es, en letra de la ley, inferior al hombre, es , en el espíritu y en la verdad de los hechos, muy superior a él, puesto que sobre él reina plenamente. " Añadían:"Pretender igualar a la mujer al hombre, es intentar arrojarla del trono donde es venerada y exponerla groseramente a todas las luchas , sinsabores e indelicadezas de la vida extrahogareña."

Pero, eso eran cosas de la década anterior. Desde 1914 han pasado tantas cosas, que el mundo de la mujer -como el mundo bajo tantos otros conceptos ha dado una media vuelta completa. Estamos , en el año de gracia de 1925, en pleno y definitivo feminismo. No huele a pura prehistoria. Se discute, ahora, sobre el debido encarrilamiento del feminismo. Aceptando de grado o por fuerza, el hecho del triunfo de la mujer en todos los órdenes de la vida -al menos en principio - los interesados en estos problemas estudian cómo encarrilar esa intervención femenina con el máximo de ventajas sociales. Sobre todo : cómo conciliar las dos tendencias que años atrás peleaban a matar :el que la mujer intervenga en todo, como el hombre sin dejar de ser la reina del hogar y el eje forjador de la familia.

*

Entre las condiciones esenciales para que la acción de la mujer no llegue a fracasar, como fracasó ruidosamente la acción social y política del hombre, sobresalen dos, que deberían ocupar la atención de cuantos se interesan por el porvenir de su país y la paz del mundo. Aludimos a una debida instrucción y a un radical acercamiento de clases en el terreno de la sentimentalidad efectiva.

a) El fracaso de la actuación del hombre en la marcha del mundo se debe, en gran parte, a una ignorancia que, en ciertas ocasiones, raya en el absurdo.

Se habla no poco de la corrupción política. Sería excusada cosa negarla. Esa corrupción lo ha invadido todo: bajos y altos, blancos y rojos, oportunistas y doctrinarios, viejos y jóvenes, lo particular y lo público, el hogar y el Estado. Las etiquetas de toda clase han sido manchadas por la misma mancha. Y el cuerpo político y social ha llegado a dos dedos de hedor que precede a la muerte.

Más, sin negar esto, antes afirmándolo, no puede negarse que a la misma altura de la podre, andaba la ignorancia. Padres, con la jefatura del hogar, ignorantes de los primeros elementos sobre los cuales se basa la familia. Negociantes sin asomo de los conocimientos necesarios. Escuelas y Universidades que, después de años de tener en su seno a niños ya jóvenes, los lanzan a la calle tan desnudos como al recibirlos. Administradores y políticos que desconocen el abecé de las cuestiones más elementales, ignorando todo y resolviendo con estupendo aplomo- y con las consecuencias que son de suponer- los problemas más enrevesados que desconocen completamente.

Cuando uno analiza cómo actuaban en plena Edad Media, el padre de familia, el jefe de taller y el gobernante, comparándolo con los padres, técnicos y políticos modernos, está a dos dedos de aceptar la frase sarcástica de Taine, según la cual “la ignorancia social va creciendo a proporción que aumenta el número de escuelas”.

Si ello fue para el hombre causa de fracaso ¿cómo no lo sería para la mujer? Posee ésta una mayor dosis de sentido común, una entereza interior menos cuarteada por el vicio. En cambio, posee, tradicionalmente, una ignorancia todavía mayor que la del hombre. El feminismo triunfante concede a la mujer en el hogar derechos parejos al hombre, la introduce en las profesiones; la capacita para negocios; la mezcla en las administraciones municipales; la señala como un deber la senda de la política, con ideales regeneradores. Esos múltiples aspectos de la labor reformatriz que de la mujer se espera serán nada, a pesar de la recta intención, si la cultura necesaria no acompaña su buena voluntad.

b) Luego, un acercamiento cordial de clases, que, respetando situaciones naturales y jerárquicas, una a todos, ricos y pobres, bajo el común denominador de un corazón comprensivo y generoso.

El liberalismo -error más radicalmente pernicioso que el mismo socialismo- intenta un acercamiento de clases por fuerza de la ley. Cree en la disposición legal, en la

ordenación legislativa, en la presión policial, en la amenaza judicial, en la fuerza del Ejército : "el orden a toda costa" frase fatal, que quiere decir "paz de cualquier modo, justa o injusta, pero paz" y que es la causa de todas las sacudidas sociales presentes y de las futuras convulsiones, si ese criterio inmoral no es barrido de los gobiernos y de las conciencias.

No "Pax in injustia". Paz hija del amor. La Caridad en el sentido teológico del vocablo -es decir, el Cariño, no la Limosna -común lazo de unión entre las clases. Podrán estas apartarse divergentemente en el exterior, pero, en el subsuelo del corazón, las raíces se enlazarán en una común red alimentaria.

Pero esa labor, más que a los hombres toca a las mujeres. No a los hombres, fracasados del todo después de su centuria de gobernación egoísta, parcialista, dislocadora, envenenadora de las relaciones entre las diversas clases. Toca a la mujer, la cual, además de elemento nuevo y sin mancha, posee una afectividad más intensa, un corazón más sensible a los dolores sociales, un espíritu de armonía y ponderación más acentuado.

*

El "círculo femenino de Acción Social" representa en Valparaíso el organismo realizador de esa preparación previa de la mujer para la acción social, privada o pública. Ha sido ese círculo el indicador de reformas legales feministas en la República, buscando un principio de justa emancipación de la mujer, parecido a la que se está realizando en todo el mundo pero, por encima de esa labor reivindicativa, el círculo Femenino realiza otras dos de mayor trascendencia : la preparación intelectual de la mujer para su actuación social y el acercamiento cordial de clases.

El Círculo viene desarrollando , desde muchos meses atrás, una labor instructiva persistente. Hace historia, geografía, gramática, literatura, arte , higiene, con notable intensidad, con persistencia admirable. Recordamos, ahora, una de las mejores noticias que en nuestra vida hemos leído, delatadora de una calidad espiritual de alta ley: "Se celebrará la clase de filosofía aunque llueva"...

El círculo labora, igualmente, por el acercamiento cordial de clases. Niñas adineradas, señoritas de clase media, obreras de humilde estamento entroncan en una común aspiración hacia el feminismo sano, hacia una armonía social decente. El corazón lazo y broche unido de tantas cosas que separó el frío del egoísmo. Las demás del Círculo Femenino de Acción Social, tercas en sus ideales, piensan ampliarlos. Sueñan -hermoso sueño- en un Club, pero en un Club cuyo eje no sea el cine, la causerie, el foxtrot, la peladura y el estiramiento suficientista, sino el estudio organizado, la amistosa colaboración, la preparación para la labor efectiva, la autoformación espiritual para plasmar el mundo de mañana.

Si como hemos dicho antes, el capital deber del Feminismo es estudiar preparándose y hacer labor social, ese "Círculo Femenino" será, entre nosotros, la ideal encarnación de esas dos cualidades que son los rieles necesarios a toda acción femenino fructuosa.

El "Círculo Femenino de Acción Social" anuncia una fiesta social para uno de estos días, base económica de esa labor simplemente necesaria.

Quien conozca su deber, generosamente acudirá a esa fiesta."

J.B.

TITULO: El entrenamiento libre y graduado:
La vigencia de una propuesta psicopedagógica

II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Psicopedagógica
Madrid noviembre de 1995 J) **Tecnología educativa y diseño instruccional**

ABSTRACT:

“Si todo éxito es una ecuación distinta, y además, circunstancial para la cual, por lo mismo, no sirven fórmulas estereotipadas, no habrá otra manera de resolverla que entrenando al niño a resolver ecuaciones, a saber ver todos sus términos, a mirar las complejidades de circunstancias, a tantear soluciones aproximadas; es decir, en vez de armarle de un gran volumen de armas muertas y fórmulas inaplicables, disciplinar su cerebro para que, en cada caso, sepa hallar la solución adecuada.

Por tanto : una educación viva que nazca del mismo niño, que forme parte de su ser y le capacite para ver bien, decidirse bien y actuar bien.

En vez de un suntuoso almacén de lindos muebles, una humilde fábrica de cosas nuevas. En vez de un regio reloj de repetición, una humilde planta que da “sus” frutos. En vez de un brillante mecanismo, un sencillo organismo.¹”

¿Qué tipo de ecuaciones hacemos resolver a nuestros discentes?

Estas palabras de la cita anterior, pese tener más de medio siglo, nos hacen reflexionar en las exigencias que día a día deben efectuar los docentes inmersos en la Reforma Educativa.

De almacén de muebles a fábrica

Hoy en día se concede un peso específico a no almacenar conocimientos sino en saber operar delante de los diferentes retos de la vida misma o en palabras de los portavoces de la Reforma Educativa: “se entiende que la educación escolar ideal no es la que transmite los saberes considerados y legitimados socialmente, sino la que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje²”

¹ BARDINA, JOAN (1922) *La bancarrota de lo práctico en pedagogía* ver en Revista Lectura, año 1, nº3 Estas ideas también pueden verse reflejadas años antes por ejemplo en 1917 en *Arcaísmos de la misión belga*.

² COLL et al. (1992) *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (Santillana, Aula XXI, Madrid) p.11

La vigencia del pensamiento

Parece pues que el eslabón del tiempo quede difuminado entre las reflexiones de Bardina y los de la Reforma Educativa en la actualidad. Este esbozo pretende vislumbrar las ideas y el procedimiento bardiniano y ofrecer nuevas líneas de optimización para las propuestas curriculares de la Reforma Educativa.

El entrenamiento libre y graduado.

Es la propuesta que ahora pasamos a detallar. Una tecnología educativa y diseño instruccional fundamentado filosófica, antropológica y psicopedagógicamente en una concepción del ser humano (hombre y mujer) generadora de esa libertad y de esa graduación de la dificultad en el aprendizaje.

RESUMEN

Objetivos:

*Ofrecer nuevas líneas de optimización para las propuestas curriculares de la Reforma Educativa desde una experiencia perenne.

*Rescatar del olvido una concepción educacional muy cercana a las exigencias actuales de la Escuela.

Marco teórico: Bardina y su propuesta:

¿Quién fue Joan Bardina Castarà? (Sant Boi 1877, Valparaíso 1950)

Joan Bardina i Castarà de Mar a Océano vivió muchas veces contramarea por ser fiel a unos principios, a su concepción de la vida y muy especialmente a sus pilares educativos.

Hombre enérgico, insaciable escritor, político y educador, en tres palabras: "apóstol del pueblo"³ creyó en el gran proyecto pedagógico de la escuela y aún más del peso específico de las Normales, apostó, luchó y murió proclamando desde ambos extremos del mundo⁴ la trascendencia extraordinaria de la educación.

³ Como él mismo reconocía debían ser los maeñoros, expuesto ampliamente en el artículo de el diario LA UNIÓN domingo 4 de enero de 1925, entre otros

⁴ Barcelona (Europa), Chile, Bolívia (América del Sur)

Metodología:

El entrenamiento libre y graduado es su propuesta de intervención educativa⁵ y como síntesis del régimen de la coacción autoritaria, el régimen de libertad absoluta, el régimen de previsión de los cuales hace un profundo análisis proponiendo los pros y contras de cada uno defiende como fruto de su experiencia el siguiente procedimiento.

“La esencia de este procedimiento - que podríamos llamar régimen del esfuerzo libre y graduado - consiste, como se habrá podido colegir, en saber adecuar a cada instante, para cada niño, el esfuerzo pertinente, ni menor ni mayor de lo que entonces él requiere. Esto se basa, naturalmente, en el conocimiento hondo de la evolución general de la niñez, así como en el estudio de todos y cada uno de los niños individualmente⁶.”

Por tanto no se basa sólo en una aplicación pedagógica sino que psicológicamente está respaldado, argumentando que es deber del maestro adecuar su intervención a cada niño en particular. Personalizar la educación, trabajar desde la diversidad (concepto altamente utilizado en las aulas de los 90)

“Aún este régimen por nosotros defendido, lo es únicamente si se aplica según dos condiciones:

La primera - que se refiere capitalmente a la época de la educación misma - es la de saber juntar, en cada instante, el estado potencial del niño con una dificultad para vencer adecuada a este estado.

La segunda - que se refiere principalmente a la vida del niño cuando hombre - es determinar bien el respectivo campo de la iniciativa y de la obediencia, en cada circunstancia⁷ a.”

No es ofrecer dificultades por ofrecerlas, sino adecuar la dificultad para poder ir creciendo y ajustando el papel del maestro, semejante a los planteamientos de mediación (no hace falta citar aquí a Vygotsky, Bruner, Sternberg, Feuerstein entre muchos otros).

Al maestro pues se le :“exige un trabajo doble: el de apartar los obstáculos que no podría vencer un individuo en un tiempo determinado y el de poner a su paso peligros nuevos y proporcionados, cuando ellos no se atrevieran espontáneamente en el camino del educando.

⁵ No sólo su memoria de Doctorado (que precisamente rotula con este mismo título) sino en escritos posteriores, y ya en tierras de América, no deja de hacer mención constante a este método de proceder dentro de la pedagogía.

⁶ Esta nota como las que le siguen hace referencia al texto mecanografiado de su Memoria de Doctorado fechado 5 de febrero de 1917 justo antes de “hacer las américas”

⁷ Memoria de Doctorado (5 de febrero de 1917)

Conviene añadir alguna aclaración acerca de este segundo punto. La vida de Colegio, sobre todo de los pensionados; la vida de la Escuela también, suele organizarse ya de una manera tal, que los muchos peligros del mundo quedan constantemente eliminados. Así, el maestro poco trabajo tiene para remover los peligros superiores a la fuerza de un alumno. En este caso, claro está que ha de ser él quien cree para sus alumnos peligros y amontone dificultades adecuadas; y no peligros ficticios o dificultades ilusorias, sino verdaderos, reales, como se presentan en el mundo. O se llega a esto, o toda la teoría fracasa. Si existe ya el peligro de que necesitamos, debemos aprovecharlo. Y si no le hay, debemos buscarlo y ponerlo frente al educando.⁸

La tarea del maestro en palabras de Bardina vendría unido a este dotar de los tres saberes :saber, saber hacer, saber ser, que la misma Reforma proclama. En sus manos tiene los maestros la gran habilidad de no aburrir por ser demasiado sencillo, ni el no comprender por ser demasiado complejo, el maestro debe conocer perfectamente a sus alumnos.

¿Pero cómo concibe Bardina a estos alumnos?

“Claro es que concibiendo al hombre como ser progresivo, es decir, perfeccionándose siempre, nunca perfeccionado del todo, esto es, con un doble margen, coexistente y influenciándose, de bien y de mal; sólo reconociendo las caídas como necesarias, y el esfuerzo, y no el resultado. como lo substancial del mérito y el demérito; sólo amando la vida tal cual es, luz sombra, altos y bajos, bien relativo mezclado de mal y mal relativo que trae el bien; sólo concibiendo la conducta del hombre humanamente, y no como ángel ni como demonio; sólo así puede reconocerse la suprema eficacia del régimen de libertad.”⁹

Este planteamiento más allá de la pedagogía y de la psicología le hace apostar por el régimen del entrenamiento libre y graduado. Graduado como hemos hecho mención anteriormente, y libre justificado en la cita anterior. Es sólo bajo los parámetros de la libertad bajo los cuales se puede educar, donde libremente el alumno puede tener opción al error o al éxito de su acción, con son ambas fuentes de educación.

¿Que misión le guarda a la escuela?

“La misión de toda institución docente es secundariamente instructiva. Lo primordial es la capacitación, el entrenamiento, la disciplina mental y moral, el aprendizaje del vivir, táctica vivida del vencimiento de dificultades, en suma, el armar para la vida libre y responsable.”¹⁰

⁸ Ibidem

⁹ Ibidem

¹⁰ Ibidem

Balance:

“Las propuestas curriculares inspiradas en esta concepción tienden, lógicamente, a subrayar la importancia de la creatividad y del descubrimiento en el aprendizaje escolar, a atribuir a la actividad del alumno un papel decisivo en el aprendizaje, a minimizar y relativizar la importancia de los contenidos y a concebir al profesor más como un guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje que como un transmisor del saber constituido.”¹¹

Podríamos resumir unos cuantos puntos en común entre el planteamiento bardiniano y la propuesta de la R.E.:

- 1.- El alumno es el centro. Debemos adecuar la educación a su “persona”
- 2.- El papel del maestro debe mediar en el proceso de enseñanza -aprendizaje graduando la dificultad
- 3.- Lo importante no son los conocimientos en sí, sino capacitarlos en los tres saberes: dando especial relieve y significatividad a los procedimientos, y a normas, valores y actitudes.

¹¹COLL et al. (1992) Op. Cit. p. 11.

Diario La UNIÓN

Viernes 27 de febrero de 1925

Una medida anticuada.

La validez de los títulos de las Normales Libres

El Ministerio de Instrucción, don José Maza, liberal, acaba de redactar un decreto, declarando válidos los títulos de las Escuelas Normales Libres -en concreto, las dos Normales Católicas, de hombres y de mujeres- a condición de que se enseñe mediante los programas oficiales y sus alumnos sean examinados por comisiones oficiales.

La medida, que, ciertamente, tiene un aspecto de elemental justicia, será por muchos alabada, y nosotros subscribiríamos con gusto esas loanzas. Pero, aparte, esos aplausos al Gobierno militar, muy justos, tenemos el deber de ahondar en el espíritu del derecho y patentizar uno de los aspectos más antipáticos del mismo.

“La Unión” diario católico, podría darse por satisfecho con ese decreto. Pero “La Unión” diario progresistamente patriótico, no puede darse por satisfecho. Esto es lo que proponemos poner de relieve en estas observaciones, esperando que el avanzado criterio del Ministro Maza -que lleva en su interior gérmenes de cosas nuevas- se sirva considerar el aspecto bajo el cual examinamos el problema.

*

Las leyes sobre instrucción, ideológica y geográficamente, pasan por tres estados respecto a la manera de concebir la enseñanza pública.

a) El primer aspecto es el del Estado docente intransigente, de tal modo, que nadie, fuera de los gobernantes tiene derecho a instruir. Es esta la Escuela de la Revolución Francesa, que sobre su futilidad idealística, lleva ya -afortunadamente- el estigma del más temible fracaso práctico. Sabido es que los cristianos se avanzaron a no aceptar la tesis, profetizando su bancarrota. Agreguemos -y el señor Ministro no despreciará esos datos - que los escritores acristianos más notables, en vista del fracaso, han repudiado esa tesis. Recientes son, para no nombrar otras opiniones, las opiniones de Bernard, Montessori, de Francisco Giner, de Claparède, que, en Italia han cristalizado con las reformas antiestatales de los famosos hegelianos Juan Gentile y benedicto Croce.

No hay ya, geográficamente nación alguna civilizada que tenga vigente ese sistema que es el que está deseducando a la Rusia marximalista.

b) El segundo aspecto de las leyes sobre instrucción pública, es el de los Estados que monopolizan, no la escuela materialmente, sino los títulos o la medida de la instrucción. Es decir, que permiten escuelas no fiscales, pero controlando el Estado primero sus programas y métodos y después la capacidad de los alumnos.

Adelantemos que, geográficamente, es esta “la manera latina” - o digamos de los pueblos atrasados- de concebir la instrucción. La tienen Francia, España, Portugal.

Todas las Repúblicas ibero-americanas. No la tienen Gran Bretaña, Alemania, EEUU, Bélgica, Holanda, Suecia, Suiza que conceden a cualquiera capacitado, el poder de enseñar y de educar "tal y como entiende cada uno que debe instruirse y educarse".

Esta teoría de subjuzgar y amoldar la instrucción no oficial nace de las mismas raíces que la anterior. Es la tesis del Estado docente por derecho propio, imponiendo sus métodos- sus ignorancias y atrasos- a todos, rasando a todos los alumnos, los propios y los ajenos con el mismo nivel, tan pretencioso como degenerador.

Porque los hechos, elocuentísimos, nos dicen que si el Estado -empresario resulta siempre malo, como empresario de educación ha resultado pésimo. El Estado docente ha ido -va- doquiera, a la retaguardia de cuanto a pedagogía significa avance y efectividad. No es Chile solamente, quien tiene una Universidad retrógrada a cincuenta años atrás, por no decir retrógrada a los días anteriores al siglo XVIII, una secundaria que se desarrolla como en los tiempos pedagógicos de las cavernas, y una primaria que vive de espaldas a la Montessori, a Manjón, a Decroly y a Dewey, es decir, a cuanto ha transformado en los últimos veinte años la educación primaria. No es sólo Chile. Es todo país cuyo gobierno ha tenido la pretensión ridícula de amoldar la educación.

En el estado actual de la legislación sobre educación pública podríamos dividir las naciones en dos grupos, que son a la vez grupos geográficos y grupos pedagógicos. Uno de ellos lo constituyen los pueblos atrasados, latinos todos; otro grupo lo forman los pueblos de educación avanzada, pertenecientes a las razas que hoy empuñan el centro del mundo.

c) El tercer aspecto de la legislación pedagógica se refiere a los pueblos cuyos gobiernos siguen la tesis -verdadera y fecunda- de que la educación es derecho y deber de las corporaciones naturales: la familia, y el gremio, limitándose el Estado a suplir los vacíos que aquellas corporaciones descuidan de llenar.

Son los países donde la libertad de enseñanza preside la instrucción pública y privada, educando cada cual como le parece, de lucha de sistemas, métodos y doctrinas; en lucha, también el amor propio de los centros docentes, que pugnan por acreditar sus diplomas, no mediante una fácil y estéril protección oficial acaparadora, sino mediante una educación mejor y el favor del público.

En estos países, donde una noble competencia lo fecunda todo, cada escuela da su diploma; cada escuela enseña lo que cree conveniente. Los programas varían con fecundidad asombrosa, los métodos entrechocan y luchan. Las iniciativas e innovaciones surgen doquiera. Y el título profesional "por la escuela tal" tiene tanta -o tan poca- fuerza, que a los demandantes de maestros, profesores, abogados, médicos, etc. Les basta preguntar a cada cual "qué diploma" tienen para conocer sin más trámite cuál es su educación, cuáles métodos lo han formado, qué ideales enchufará a los alumnos, como tratará a los clientes.

*

Desconocíamos que Chile vegetase en el primero de esos aspectos, en cuanto a Escuelas Normales. Es un aspecto tan retrógrado y condenado, que, fuera de Rusia y alguna república centroamericana, todos los países lo han rechazado. Sin embargo, el decreto del señor Maza nos certifica de ello. Si, en adelante, las Escuelas Normales, particulares podrán validar oficialmente sus estudios mediante que moldeen su enseñanza en los métodos oficiales, es que hasta hoy, no podían validar esos estudios.

Pero, reconociendo que ese decreto es un paso hacia lo que debería ser, confesemos que ese paso es tan corto, que no llega ni al a mitad del camino de lo que debería ser. Todo -todo- aconsejaba reconocer a las Normales particulares su derecho absoluto a educar como mejor les pareciera y a validar titularmente esa educación, previos, no más, un mínimo de exigencias higiénicas, pedagógicas y morales.

¿Que saca el señor Maza -pedagógicamente, patrióticamente, hablando- con obligar a las Normales particulares a enseñar por los programas, atrasadísimos, de las Normales fiscales; a usar sus métodos, de los tiempos prehistóricos de Mari Castaña; a imponer sus ideales, que el señor Alessandri calificó recientemente “como generadores de anarquistas”? ¿Que se logra con castrar a quienes pueden sentirse reformadores, con nivelar a bajo grado toda Escuela, con imponer los atrasos, las deficiencias y las esterilidades?

Supongamos que surge un educador que ha conocido las geniales escuelas de la doctora Montessori e intenta formar una Escuela Normal por el estilo de las que esa famosa educadora -el número uno, hoy en el mundo educacional- ha organizado en Italia y en Barcelona. El sistema montessoriano, que se viene imponiendo en el mundo, en los resortes naturales del niño, que no cabe, ni aún extorsionándolo dentro de los programas artificiosos y antinaturales vigentes en Chile.

Pues bien, según el decreto el señor Maza, ese reformador pedagógico no podría abrir una Escuela Normal, sus títulos no tendrían valor alguno. La ley reconoce la educación absurda y atrasada que organice cualquier calcador de métodos arcaicos, no reconoce ni conoce beligerancia a un reformador, aunque sea reformador bajo métodos ya reconocidos como los mejores...

A ese criterio general, que condena ese uniformismo educativo dentro de lo atrasado, se une una razón particularmente interesante en Chile. La educación fiscal chilena anda atrasadísima. Que la mayoría de los interesados en ella opinen lo contrario, es cosa muy pintoresca, pero sin fuerza ninguna. Ahora bien: una de las causas de ese atraso es ese uniformismo matador, por el cual los que andan ala retaguardia son los que el Estado designa para marcar el paso a todos. No hay libertad, iniciativas, estímulos, luchas, emulaciones, voces e doctrinas, duelos de métodos, control mutuo de sistemas. hay, en cambio, uniformismo gris, reposo de muerte, pasividad general, acaparación desnutridora y enfermiza por hipertrofia.

A esa razón nacional podríamos añadir otra que al señor Maza no le podía ser indiferente. Es ese político, liberal. Pertenece, pues, a la escuela, según la cual, el progreso y la civilización surgen de la libertad, del libre juego de iniciativas, de la lucha seleccionadora.

Su decreto sobre las Escuelas normales representa un pequeño y loable avance sobre el absurdo antipedagógico y antipatriótico de la legalidad anterior; aún así, es una verdadera negación del programa liberal, para cualquier político honrado que se tome en serio los ideales.

*

Sería algo loable en todo sentido, y diría no poco en favor de la personalidad política del señor Ministro de Instrucción, la revisión de ese decreto y la concesión -no el reconocimiento- de la validez de los títulos que pueda dar cualquier Escuela Normal, a condición de un *mínimum* de exigencias higiénicas, pedagógicas y morales. Títulos no sujetos a ningún programa, y menos a programas atrasados; no calcados en ningún método, y menos en métodos caducados; no amoldados en ningún ideal, y menos en ideales que dejan muchísimo que desear. Una ley sobre libertad de enseñanza normal, que, en vez de matar, estimule los métodos distintos y los programas divergentes, concediendo precisamente más ventajas a los más fundamentalmente innovadores.

Tiene el Arzobispado dos Normales, de las cuales, aunque someramente, conozco una, la de mujeres. La dirige una dama cuyos ideales renovadores, son garantía de algo bueno. En la Universidad de Concepción funciona una Normal arreligiosa, de la cual conozco la médula renovadora de algunos de sus profesores, por ejemplo, el estudioso rector Molina y el boliviano Zenteno, a los cuales debería dejarse ancho margen para ensayar. Puede surgir alguna otra normal interesante, por ejemplo, una montessoriana. desde luego: ¿Quién no reconoce que la Gabriela Mistral anda descentradísima en un liceo, y que su lugar propio está en una futura Normal, donde ella, sin tener en cuenta "para nada" la ley, los programas y las venerables ñoñeces fiscales, organice una generación de maestras "secundum cordem" empapadas de amor, de ideal, de paternidad y de apostolado?

Tenemos la firme esperanza de que el señor Maza, si obrase desligadamente se apresuraría a estudiar ese problema y a resolverlo según conveniencia. Aún estando ligado a tantos compromisos buenos, dudosos y malos como cercan a un gobierno de facto, no perdemos del todo esa esperanza de que querrá meditar sobre esa delicada cuestión, en la cual hunde sus raíces el provenir de Chile.

J.B.

Diario La UNIÓN

Domingo 1 de marzo de 1925

Una enorme pérdida

Gabriela Mistral, descentrada

I. SUPREMA INCONSCIENCIA

Hemos escrito varias veces, en el término de seis años sobre el tema demasiadamente olvidado, a pesar de constituir uno de los males radicales -en el etimológico sentido del vocablo- de la vida chilena. Nos referimos a la descentración de los ciudadanos eminentes.

Tema esencialmente trágico, aunque lo rocen, con suprema inconsciencia políticos y escritores. Se acostumbra a decir que faltan en Chile supremos directores especializados en cada uno de los ramos de la vida nacional. Ahora mismo, se ha contratado a un extranjero para dirigir las finanzas nacionales; se habla de contratar a un extranjero para dirigir los descompuestos ferrocarriles fiscales. Tal escasez -mejor dicho, falta absoluta - de entendidos de esos y otros ramos será real, cuando convienen en traer extranjeros todos los bandos políticos del país. Y , faltando capacitados nacionales, sería ridículo, cursi y suicida no acudir a forasteros para enrielar eficientemente los grandes negocios fiscales.

Pero ¿que pensar sobre ello, cuando uno contempla con verdadero asombro cómo grandes técnicos chilenos, absolutamente capacitados para funciones fundamentales, son olvidados por los Gobiernos, y por los partidos de todo color, con inconsciencia rayana, no sólo a la injusticia contra esos hombres notables, sino en la estupidez política?.

Ayer no más, escribiendo sobre ese hombre eminente que es Luis Thayer, cerebro inventor de primer orden, nos extrañábamos cómo podían los supremos directores de la cosa pública chilena tener una universidad atrasada - liceo grande, a base del intelectualismo pasivo- habiendo en Chile no menos de dos docenas de verdaderos cerebros de espíritu inventivo, con capacidad formatrix de gran empuje.

Chile tiene grandes historiadores y no los centra en seminarios de investigación histórica; tiene doctores de fama reconocida y de espíritu iniciador, y no los coloca en la Universidad, tiene educadores de primera fuerza, desperdigados por el sur, usurpándoles su lugar propio en lo Pedagógico, los pedagogos librescos, tiene impulsores sociales de superior calidad -recordemos a Elías Valdés Tagle- y los relega a la ineficacia de sus casas; tiene físicos y químicos dados completamente a ensayos originales, y ninguno ocupa su lugar en la educación universitaria...la lista podría continuarla cualquier chileno conocedor de tantos ocultos valores técnicos del país, vegetantes absurdamente al margen de las organizaciones fiscales.

Una general descentración de valores pesa burdamente sobre la organización fiscal chilena, desaprovechadas inconscientemente soberbias piezas maestras, y colocadas otras, péle-méle, en el lugar donde el azar han caído por arte de casualidad.

Ahora bien: esa general inconsciencia y descentración culmina en un nombre caro a todo oído chileno: Gabriela Mistral.

II. EL CASO TRÁGICO DE LA FORMACIÓN MAGISTRAL.

Si la adquisición de un técnico superior, capaz de dirigir eficientemente una especialidad nacional, es siempre difícil, ello toca los lindes de lo imposible tratándose de una capacidad formatriz del magisterio nacional.

Las razones son varias. nos concentraremos con recordar tres.

a) La tarea educativa es la más compleja que puede darse, sin comparación posible con las más intrincados problemas físicos o químicos.

El hombre de ciencia, aun el inventor- que es, por definición, el hombre de ciencia verdadero - ven condicionada su labor por el objeto de sus investigaciones. Toda elucubración científica tiene un objeto a estudiar pasivo y no transcendente. El eminente doctor Roux, que anda en busca, desde largos años, de un tratamiento contra el microbio de la tisis, opera sobre ese diminuto ser sujeto a leyes inflexibles, sus fracasos dañan poco o nada a la sociedad.

Toda otra cosa significa la actuación del educador que se toma en serio su papel. El objeto de su labor son naturalezas espontáneas y almas vivas.

Como espontáneas, la libertad es el eje de su actuación, constituyendo esta algo eternamente móvil, continuamente variable, sin otra cosa fija que esa variación. El suponer un hombre -al estratega- ente mecanizado, sin juego libre de iniciativas, hizo perder a los alemanes la guerra: la espontaneidad del mando enemigo y la de sus propios soldados venció los más sabios planes del Estado Mayor. El suponer al hombre - al alumno-mecanizado, materia bruta a moldear pasivamente, hace perder al maestro la guerra de la educación nacional: la espontaneidad del objeto a educar escapa a todos los mecanismos educativos que sirven la generalidad de Escuelas Normales en forma de formulismos preestablecidos.

Como almas vivas, la responsabilidad del educador y el peligro para la nación son enormes. Cualquier sabio operante sobre cualquier objeto no teme los daños a sobrevenir de sus fracasos. El operador - maestro, de equivocarse, echa a perder almas vivas, que son, a la vez, los átomos palpitantes de la raza y partículas integrantes del mañana nacional.

¡Cuánta sabiduría - en el bello y profundo sentido bíblico, del vocablo no necesitará un educador, y , todavía más, un creador de educadores!.

b) La función magisterial, según la noble manera en que hoy se la concibe, no es, como otra profesión cualquiera, cerebral y energética. Es además - y por encima de todo- función cordial y entusiasta. Esta complejidad de facetas tiene una palabra que las abarca todas: apostolado.

El maestro según Montessori, según Manjón, según Forster, según Giner , según Claparède - es decir, según todos los grandes maestros de todas las tendencias científicas, religiosas y raciales- más que enseñador, explicador dómine y desportador de energía cerebrales, es educador, padre, amigo, corazón vivo y llama ardiente.

De ahí el fracaso de esas hornadas de maestros estereotipados, forjados a gruesas, por las Normales francesas, españolas, italianas, americanas y también, si hemos de creer a los críticos de sus países por Normales alemanas y sajonas.

Profesores instruidos - demasiado instruidos, muchas veces- actúan con toda la frialdad explicativa y estéril del conferencista, que derrama ideas a voleo, viejo a toda luz que no sea los rayos que emanan de los cerebros. No hay, ya , quien no mire con espanto el provenir de las naciones, cuyos niños están en manos de tales maestros, castrados de corazón y desnudos de todo instinto de paternidad.

Ello se agrava si se considera ese mal terrible - que no pocos consideran bien fecundísimo -del maestro- empleado fiscal o municipal. Ello convierte la noble función educadora, para la generalidad al menos, en uno de tantos medios de ganarse honestamente la vida. Y esa finalidad económica , que sería suficiente para cualquiera profesión liberal, es insuficiencia y aún desdoro y fracaso, en la profesión educadora.

Las Escuelas Normales, los formadores de educadores, tienen en esa exigencia vocacional apostólica el escollo más difícil. Y aún podríamos añadir que, de cada cien Normales, no hay una que tenga en cuenta esa médula espinal de la tarea educatriz. Conocedores, por propio oficio, de numerosas Normales europeas y americanas, antiguo director de una de ellas, podemos hacer esa afirmación decepcionadora con completo conocimiento de causa.

c) Esa sombría pintura de lo que es la generalidad de Escuelas Normales es nada, si se compara con el mayor fracaso que se prepara para el porvenir, si un remedio adecuado no se busca y aplica urgentemente.

La razón es ésta: el número de maestros fiscales se viene multiplicando doquiera vertiginosamente. No hay país que no los haya duplicado en los últimos 20 años. No hay país que no intente duplicarlos de nuevo en una próxima década. Porque en todas partes está fermentando el noble afán de anular la plaga del analfabetismo, de intensificar la instrucción general, de capacitar al pueblo para la vida pública y profesional.

Y eso importa, forzosamente un aumento extraordinario de maestros, a un límite que los que viven reñidos con el lápiz, no sospechan siquiera. Por ejemplo: cuando

Francia tenga- tipo escuela común- los maestros fiscales necesarios, éstos formarán un ejército de 220000 educadores, importando un presupuesto anual de 10 mil millones. Cuando Chile reclute los maestros fiscales que su población requiere, contará con un formidable ejército primario de 18000 profesores, importando a sueldo actual, no menos de 220 millones anuales y a sueldo suficiente más allá de los 700 millones.

He ahí, pues un caso verdaderamente trágico, que no saben muchos cómo resolverlo. La instrucción primaria, con sueldos semejantes a los demás empleados fiscales, absorbería una cantidad superior a todos los presupuestos fiscales de cada país, lo cual es absurdo. De no poder realizarse ese absurdo económico, habría que resignarse a no tener la mitad siquiera de los educadores necesarios.

Ese dilema atroz tiene, sin embargo, dos salidas lógicas, que deben darse las manos para bien de la educación. Una de esas soluciones, es la formación apostólica del profesorado, para el cual la noble misión de educar no sea “una profesión fiscal remuneradora” sino un sacerdocio duro y sacrificado, en el cual el bienestar material ocupe un lugar muy relativo. Maestros apóstoles, con ideales en los cuales el dolor, no sólo sea evitado, sino que sea el eje central de la vida del educador, dada plenamente, profundamente, generosamente, alegremente, a la formación idónea de los ciudadanos que serán.

Y he ahí cómo esa formación de maestros sacrificados, que quemen en el altar del ideal doloroso toda comodidad, y para los cuales sea manjar sabroso todas las materiales renunciaciones es imposible sin un alma viva que sea el creador de esos educadores. Libros y palabras son inadecuado instrumento para forjar caracteres vivos. Sólo el alto y moldeador ejemplo de un alma educadora que sea maestra viva, dolorosa y sacrificada, puede prender en el fondo de los futuros maestros la llama misteriosa del ideal.

III. CHILE. AFORTUNADAMENTE TIENE ESA MAESTRA CREADORA.

No conocemos personalmente a esa gran maestra que es la Gabriela Mistral. Pero, quien está habituado a profundizar en las almas y a tomar medidas sobre las potencias vivas, sabe perfectamente que Gabriela Mistral ha nacido dotada de esas cualidades eminentes que la capacitan sobradamente para “crear maestros del ideal” y conoce, sin duda alguna que Chile tiene la suerte de contar con esa alma forjadora de educadores de la verdad, tan espléndidamente cincelada por la mano de Dios y del dolor, que difícilmente habrá otro pueblo que cuente con un tal formidable y perfecto instrumento de engrandecimiento nacional.

Dijimos que había tres obstáculos enormes, casi insuperables, para organizar una Normal eficiente, queremos decir, la creación de educadores aptos, el tener que tratar almas vivas y caracteres libres, la compleja organización cordial de los maestros, y una base de renunciación en el magisterio y en quien lo forme. Ahora bien ¿quien no sabe, siquiera

de oídas, que esas tres cualidades rarísimas, escasas veces reunidas en una persona, las posee, maravillosamente intensificadas, la gran maestra chilena?

Ella es uno de los más delicados psicólogos que hayan existido, y no con aquella psicología muerta que tantos educadores hemos aprendido en los fríos laboratorios de Binet, Yoteiko, Claparède, Sancte de Sanctis; sino con la Psicología viva, y organizada, y manante como una aureola de luz de los espíritus.

Gabriela Mistral, es, encima de un cerebro capaz, un sentimiento vivo y llameante. Como tal la conoce quienquiera en Chile y fuera de Chile. No se trata de un sabelotodo, de una erudición barata, de un intelectualismo profundo, ni siquiera de un Sabio.

Es esa mujer un corazón que arde, una organización compleja, una vida total y completa. No hay en ella simplicismo, sino complejidad, aunque complejidad sencilla, rica en matices claros y aparentes.

Gabriela Mistral, es, para poder coronar su futura obra con magnificencia, poeta. Poeta quiere decir creador. Y ¿quién necesita más del don formador, que una forjadora de educadores?.

El oficio magisterial es, esencialmente, creación, en el limitado, pero nobilísimo sentido humano de esa divina palabra. poeta es videncia, llama que prende, eficacia, fecundidad, semilla. Maravillosas dotes excepcionales, que han de servir espléndidamente a una creadora de maestros-apóstoles a ser lanzados al forjamiento del Chile futuro con una corona de espinas en el corazón, una llama sobre la cabeza y la alegría supurando por todos los poros de su alma.

Maravillosa y sorprendente maestra. ¿Que país podría presentarnos otra igualmente plena? Dios hace esos presentes nacionales una vez cada cien años en cada continente.

Chile tiene en Gabriela Mistral la providencial creadora del magisterio del mañana inmediato, que ha de transformar al pueblo de Chile de rebaño en colmena, de tribu en nación, de raza fuerte y bien dotada en Estados donde gobiernen disciplina y progreso en el auténtico sentido propio de esas palabras tan prostituidas, respectivamente, por el servilismo plutocrático y la vulgaridad populachera.

IV. ¿QUE HACE EN UN LICEO GABRIELA MISTRAL.?

Hemos comenzado indicando que la descentración de hombres pesa burdamente sobre cuantos organizan y desorganizan- los políticos. Con lo dicho se comprenderá que ese descentramiento de técnicos culmina tontísimamente en Gabriela Mistral. Necesita todo pueblo una creadora de maestros, de obtención lindante con lo imposible, dadas las raras cualidades requeridas. Tiene Chile ese raro personaje. Lo

arrincona, con gesto incomprensible, en la esterilidad de un aparatoso, cuantitativo y ruidoso liceo de capital.

Tal haría el loco que botase en la aridez de un pedregal la única ubérrima semilla de trigo que poseyera el mundo.

Gabriela Mistral debe abandonar, para siempre, ese artificioso medio que es un Liceo de Niñas, postizo con brillantina en la organización educacional, y centrarse para siempre en el punto céntrico, llave maestra sobre la cual descansan todos los pilares y arcos de la estructura nacional, que es la Escuela Normal.

Cuando un país tiene en sus manos, y a merced, a una tan formidable fuerza creatriz, tiene el deber estricto de aprovecharla íntegramente.

Falta en Chile una Normal Superior, única, por la cual hayan de pasar forzosamente, cuantos deban ser, luego, profesores de Normal, de Liceo, de Universidad y de Escuela Profesional cualquiera. Sería, acomodada a Chile, la Escuela Normal Superior de París y la Escuela Superior de magisterio de Madrid.

Pasaría por ella, forzosamente, todos los que pretendiesen cátedras normales, universitarias, liceanas, profesionales. Entrarían con una técnica adquirida en la Universidad, en alguna Normal, en el pedagógico, en cualquier otro centro docente. Recibirían, durante dos años, la preparación cordial, apostólica, pastoral, idealista, que sería, no complemento de la actual, sino su base, su raíz vivificante, su potenciación.

¡Cómo Chile del futuro -del futuro próximo -sería amoldado por ese ejército organizado de maestros, nutridos a los pechos dolorosamente fecundos de esa maestra excepcional, que lo tiene todo para ser el supremo estratega de la patria de mañana, el supremo estratega que no reside en las vanas y sonoras pompas del Ministerio de Instrucción, sino en el oculto lugar de una Normal, calladamente germinadora, organizada libremente por la Educadora, sin el roce pecaminoso de ministros, políticos y pedagogos mecanizados.!

*

Al actual gobierno, que predica reconstitución nacional, a los políticos de toda laya, que podrían una vez siquiera acallar pasiones y darse la mano para esa necesidad central de la patria; al señor Alessandri, que habrá sentido la necesidad de reformar el país básicamente, a los periodistas chilenos, cuyos afanes patrióticos nos son bien notorios, a cuantos apetezcan un mañana feliz y pleno para la patria, encomendaremos esa idea, que nos parece interesante y aún nos atreveríamos a decir de realización necesaria.

Y a la educadora tantas veces nombrada en estas líneas mal pergueñadas sobre las arenas plácidas de una maravillosa playa chilena, la vista en las inmensidades del cielo azul y del ancho mar, y el corazón libre de todo anhelo desordenado - a su educadora debemos recordarle su deber, imperioso, ineludible, de pedir, de exigir dulcemente, esa su