

REVISTA DE EDUCACIÓN



año 1
número 3

ministerio de
educación pú-
blica de chile

febrero
1929

REVISTA DE EDUCACION

Ministerio de Educa-
□ □ ción Pública □ □
Santiago de Chile

sumario:

EUGENIO PEREYRA

S.: El concepto Pedagógico de Oswald Splenger

■ **JACOBO NAZARÉ:**

El poder educativo de la gimnasia rítmica ■

MARÍA CÁCERES y

SARA PERRIN: In-

forme de la comisión enviada a Buenos Aires

y Montevideo para estudiar los adelantos de

la educación pre-escolar

■ **HUMBERTO BOR-**

QUEZ SOLAR: La

alegría en la Escuela ■

OTTO LIPMANN: La

inteligencia y el factor

emocional. La prueba de

los factores emocionales

■ **ANDRÉS ESCOBE-**

DO: Las colonias esco-

lares en el Estado de

California ■ **W. SCHÜTTE:** Moderna edificación

escolar en Alemania ■ **MARIANO PICÓN-SALAS:**

Arte oficial ■ **MARTA BRUNET:** La maestra rural

■ **ADOLFO FERRIERE:** La enseñanza de la historia

■ **T. L.:** María Valencia y sus monos de papel ■

ENRIQUE ERNESTO GIGOUX: Los turacos ■

Escuelas Experimentales ■ **RICARDO DONOSO:**

Barros Arana, Rector del Instituto Nacional ■ **F.**

LEIVA TORRES: La «Cruz Roja de la Juventud» y sus relaciones con las autoridades escolares

■ Crónica educacional, informaciones, notas. ■

Material de educación primaria a cargo de don MARTÍN BUNSTER.

Material de educación secundaria a cargo de don CÉSAR BUNSTER.

Direcciones: Revista de Educación

Palacio de Bellas Artes

Casilla 3553

Teléfono 89240 auto.

revista de educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CHILE

directores: Isaías Cabezón y Tomás Lago

Santiago, febrero de 1929

INSTITUTO PEDAGÓGICO

BIBLIOTECA

Universidad de Chile

El concepto pedagógico de Oswald Spengler

EMPRESA difícil es espigar, en el riquísimo campo spengleriano, sus directivas educacionales. Hacerlo es deshacer un lazo del apretado nudo de sus doctrinas, es quitarle cohesión a sus ideas. Sin embargo, el profesor Fauconnet ha reunido en su libro sobre el profeta de la «Decadencia de Occidente» los textos dispersos que definen su situación frente a los problemas que plantea la educación de la juventud alemana.

¿Qué es hoy día la educación de la juventud alemana y qué debe ser? La instrucción alemana organizada por Humboldt dió a la cultura humanística el cetro de la enseñanza. En los Gimnasios vemos a la juventud actual iniciarse en todas las sutilezas de la gramática griega y latina, pero apremiados por esta labor van olvidando lentamente la médula de lo que estudian, es decir, ignoran la historia de los pueblos antiguos cuyos documentos están obligados a traducir. Parece que ignoraran que estas lenguas muertas fueron un día habladas por un pueblo viviente, y por conocer el genitivo de los Comentarios olvidan la conquista de la Galia. Si se trata de la historia romana, se cuidan bien de hacer alusiones a los acontecimientos actuales.

Hablar del canal de Panamá o del de Suez, a propósito de las rutas romanas, es un escándalo. Lenguas muertas, pasado muerto.

En estas escuelas los alumnos olvidan la vida real, pierden el gusto de la acción, el sentido del devenir histórico. Una barrera de gruesos diccionarios les oculta el horizonte.

En filosofía encontramos el mismo bizantinismo, el mismo desprecio por la realidad viva. La psicología, la lógica son enseñadas como una anatomía del pensamiento humano, y a estos jóvenes embriagados de juventud se les predica el amor a la autopsia y al cadáver.

Las ciencias no escapan a esta mutilación y se las enseña de la manera más abstracta posible. En lugar de insistir sobre la génesis de la física o de las matemáticas, se pone bajo los ojos del alumno un manual, unos apuntes, un libro muerto que les muestra una ciencia ya construída y momificada.

Enseñadas en esa forma las disciplinas exigen del alumno un poco de memoria y nada más. Se forja así una generación de hombres librescos, mientras que la Nación tiene necesidad de Hombres en el sentido que Goethe daba a esta palabra. Estos eruditos llegan a ser hombres mediocres, aburridos, sin alegría en el vivir, sin arrebatos, incapaces de abrir nuevas vías, de descubrir aplicaciones fecundas, de innovar, de inventar, de crear.

Si la ciencia, que es algo vivo, parece refrenar su vuelo creador, quiere

decir que está mal enseñada, que el profesor ignora el arte difícil de vivificar la letra por el espíritu.

Es necesario entonces asignar a la educación nuevos fines partiendo de nuevos métodos. Contrario a lo que podría creerse, Spengler insiste sobre la necesidad de mantener y aun de desarrollar los estudios latinos. La Alemania, nos dice, le debe toda su disciplina intelectual, su talento de organización, su técnica. El latín obliga a los alemanes a transponer un pensamiento extranjero y la resistencia misma que opone a sus esfuerzos da para siempre a los espíritus precisión, justeza y rigor. Más tarde tal vez el latinista olvidará en su laboratorio, en su administración, los rudimentos aprendidos, pero quedará fiel al buen método, que es lo esencial. Por el contrario, si la educación fuera basada en las matemáticas, no se podría llegar a los mismos resultados, no se desarrollarían en el alumno la iniciativa ni el talento de adaptación, sino que daría el espíritu de los hábitos mecánicos. Si se mantienen los estudios latinos, el método para su estudio debe ser innovado. La manía de las disertaciones escolares debe desaparecer. El alumno obligado a esos insípidos ejercicios de estilo se cree obligado a elevar el tono, a adoptar un estilo ampuloso, arcaico, y a exhibir una erudición de pacotilla. Este género falso y convencional obliga al alumno a hábitos de innecesaria imitación. Para subsanar esta forma de aprendizaje, Spengler propone ejercitar a los alumnos día a día en la exposición de los hechos históricos y geográficos y científicos, en una lengua natural, precisa y correcta.

Premunidos así de un método y de un instrumento precioso los jóvenes deben abordar el estudio de la historia. Hasta ahora los estudios clásicos daban a esta disciplina una mínima importan-

cia. Las humanidades adormecían al alumno al son de los versos de Homero y de Virgilio, y la medida de los versos griegos los hacía olvidar a Tucídides, fuente importantísima que podría desarrollar en el alumno el sentido de las realidades antiguas, mostrarle el genio griego luchando con dificultades de orden político, administrativo, financiero, militar.

Respecto a la historia moderna la reforma debe ser más integral. Un rechazo del romanticismo debe ser la orden del día del maestro, que no debe exaltar sino educar el patriotismo de sus alumnos. Con sus cantos belicosos, su nacionalismo ingenuo, sus declaraciones pomposas, la generación de 1813 fué una generación que se engañó a sí misma. Por haber desconocido la situación mundial, los héroes de la guerra de liberación fueron arrastrados por Inglaterra y en Leipzig derramaron su sangre por ella. Víctimas de estos mismos errores sus hijos no supieron comprender el genio de Bismark, paralizaron sus esfuerzos, y tienen en parte la responsabilidad de su retiro.

¿Cómo podía el Canciller de fierro hacerse entender por esos jóvenes a quienes el romanticismo había falseado la inteligencia? Hacer la educación de la juventud alemana es la tarea más urgente de los pedagogos actuales. Aquí todo debe renovarse. Hay que abrir de par en par las ventanas de la escuela. Un buen diario de información explicado, comentado por el maestro es necesario a los alumnos a quienes se quiere dar el sentido de los hechos reales, la noción del devenir histórico. Hoy día en el mundo en que vivimos todo está relacionado entre sí y los hechos que pasan en los países más lejanos tienen repercusión sobre la vida de los otros pueblos. Así estudiar el negrismo francés,

el imperialismo colonial inglés, el expansionismo japonés, los progresos del Islam, es amenudo el modo más directo, aunque parezca paradoja, de educar el sentido nacional. Para agrandar la visión de los alumnos, para habituarlos a mirar las cosas no solamente a la luz cruda de la realidad ambiente sino en vista de los vastos horizontes de la historia contemporánea. Para realizar estos fines se llamará la atención de los alumnos sobre las manifestaciones más exteriores de la vida económica: la Calle, la Usina, la Bolsa, el Mercado. Las nociones de comercio, de industria, de dinero, de capitalismo, de salarios, deben ser modernizadas, simplificadas.

Spengler, en su *Decadencia de Occidente*, dejó apenas bosquejado su sistema educacional, pero así como en su *Prussianismo y Socialismo* insistió sobre un sistema político, en una conferencia sobre la educación de la juventud alemana vuelve a repasar sus conceptos, aclara algunas ideas y dibuja el perfil del nuevo profesorado.

Su reforma va encaminada a revolucionar los tres puntales de la educación: el cuerpo de profesores, los libros de texto y los exámenes.

Pasaron ya los tiempos de los regentes de colegio, de esos ridículos y pedantes profesores que no ejercían ninguna influencia sobre el alma del muchacho. En la época de los autos y los aeroplanos el tipo del magister encorvado, negligente en el vestir, que va recitando

a los clásicos ha llegado a ser grotesco. Lo que se necesita es un maestro deportivo, que viva al corriente de las novedades, de los hechos financieros, de los hechos del día, de la política mundial. El alumno podrá tomar a su maestro como modelo y decirse viéndolo actuar: así quiero ser yo mañana. El primer deber del maestro será el de iniciarlos a la vida económica de los pueblos que se estudian y abandonar su papel de cancerberos de la gramática.

Tan pasados de moda como los maestros están los textos de estudio. Es un pecado de los grandes especialistas no querer participar en estas tareas, conscientes de sus deberes hacia la juventud, los grandes autores debían consagrarse a estas tareas y resumir en una síntesis viva el resultado de sus investigaciones. Es la rutina lo que hace aburridos los libros escolares.

Los exámenes no deben estar basados exclusivamente en la asistencia normal de los muchachos a clase. A todo ciudadano que reúna ciertas cualidades de inteligencia debían abrirseles la puerta de los estudios.

La Escuela de mañana para Spengler sería una hermosa ciudad donde los jóvenes llevaran una vida de sport, de libertad y de meditación. Allí en medio de la cordialidad de la naturaleza recibirían la visita de los grandes hombres de la época y un lazo visible mantendría así en contacto el pasado y el porvenir intelectual de la nación.

EUGENIO PEREYRA S.



ANA PAVLOWA
En el ballet.



ANA PAVLOWA
En una de sus últimas creaciones.

El poder educativo de la Gimnasia Rítmica

ASI como al ordenar las corrientes de aire, se crea una energía, que nace de la sabia conducción de fuerzas manifiestas, se obtiene el ritmo mediante la unión de cultivos musicales, físicos, mentales y estéticos tendientes a sublimarse, o sea a llegar al grado de expresión.

Para Jacques-Dalcroze, creador de la aplicación del ritmo, como la unión del verbo, la música y el movimiento, esta expresión debe abarcar la multiplicidad de sentimientos humanos.

La gimnasia rítmica, aplicada al más amplio cultivo de las facultades expresivas del individuo, tal como la ha concebido el genio dalcroziano, es una fuente tan poderosa en la formación y renovación de una raza, que llega a ofrecer el temor de destruir la educación física que hasta hoy se haya puesto en práctica por sobre esta verdad orgánica que es el ritmo.

Desconocida por completo entre nosotros, la rítmica, como materia educacional, necesita de una intensa campaña de divulgación y de la conquista de adeptos fervorosos, ya que espontáneamente no habrá de ser comprendida en medio de esta marea de campeonatos, de records y de idolatría atlética. Estamos

en el grado de confundir el empleo físico, con el atletismo y el esfuerzo individual, con el término de medida para juzgar la capacidad física de una raza. Vivimos pendientes de los éxitos aislados, que aguardan la aparente dignidad de un progreso colectivo. Deberíamos pensar en el record de un pueblo. Tras de cada Maratón tenemos cuatro millones de individuos que no saben caminar,



La danzarina alemana

PALUCCA.

ni respirar, una juventud sin una serena aspiración orgánica hacia la belleza. Sólo hemos llegado a manifestar el ansia de las masas débiles, por medio de un excesivo clamor por la fuerza bruta. Nos falta el orden de entrada a las perezas de la expresión física, donde se relacionan, el consciente y el subconsciente, el temperamento y el carácter, el instinto y la reflexión, la sensación y el sentimiento.

Es de interés conocer, aunque sea

en líneas generales, la manera cómo Dalcroze ha aplicado sus principios a la educación.

Tropezó en primer término con la aritmia de un noventa por ciento de las personas observadas, entre las que no faltaban ejecutantes de música. Ante tal dificultad, ensayó con éxito las marchas durante el canto, siéndole de evidencia



MARY WIGMAN
la célebre bailarina
de Dresden.



El bailarín javanés
RADEN MAS BOEKAMTO.

la unión del ritmo y del movimiento. «Para curar, dice, la aritmia, que es una verdadera enfermedad, hay que curar la residencia de esta enfermedad, que es el cuerpo». Contra esta enfermedad, aplicó Daleroze su admirable Método de Solfeo, que es el ejercicio del sentido auditivo y del sentimiento de la tonalidad.

Para llegar al empleo de la multiplicidad de medios físicos, se hace necesario el desarrollo aislado de cada uno de ellos, creándoles una conciencia, un verdadero automatismo: «canalizar las fuerzas vivas del ser humano».

Esto ha podido realizarlo Daleroze, mediante la aplicación del siguiente método que contiene los principios elementales de la gimnasia rítmica:

1. Todo ritmo es movimiento.
2. Todo movimiento es material.



PALUCCA.



PALUCCA



PALUCCA

3. Todo movimiento tiene necesidad de espacio y de tiempo.

4. El espacio y el tiempo están ligados, por la materia que los atraviesa, en un ritmo eterno.

5. Los movimientos de los niños son puramente físicos e inconscientes.

6. La experiencia física es la que forma la conciencia.

7. La perfección de los medios físicos produce la claridad de la perfección intelectual.

8. Regularizar los movimientos es regularizar la mentalidad rítmica.»

Para apreciar el grado ascendente y las serias dificultades con que se tendrá que luchar entre nosotros, en la inocu-

lación de estos gérmenes de regeneración, debemos agregar un resumen de los ejercicios rítmicos que constituyen la base

de esta cultura: «distensión muscular y respiratoria; división y acentuación métrica; concepción rápida del compás, por la vista y el oído; concepción de los ritmos por el sentido muscular; desarrollo de la voluntad espontánea y de las facultades de inhibición; ejercicios de concentración; creación de la audición interna de los ritmos; ejercicios de equilibrio corporal y para asegurar la con-

tinuidad de los movimientos; ejercicios para la adquisición de automatismos numerosos y para su combinación con los





La bailarina española
LA ARGENTINA

actos de volición espontánea; realización de las duraciones musicales; división de las duraciones métricas; realización cor-



La notable danzarina rusa
TAMARA KARSAVINA.

poral inmediata de un ritmo, ejercicios para la disociación de los movimientos; doble y triple velocidad y lentitud de los movimientos; contrapunto plástico; polirrítmica; acentuaciones patéticas; matices dinámicos y egógicos; ejercicios de notación de los ritmos; improvisación y cultivo de las facultades imaginativas; dirección de ritmos, y ejecución colectiva de ritmos.»

Tal es, a grandes rasgos, la perspectiva de labor y aprendi-



zaje de que es susceptible un individuo y una colectividad que aspire a un máximo de la potencia, de belleza física y moral.

JACOBO NAZARÉ.

Informe de la Comisión enviada a Buenos Aires y Montevideo para estudiar los últimos adelantos de la educación pre-escolar.

EL tiempo de vacaciones de que ya disfrutaban las escuelas en Buenos Aires y Montevideo, nos impidió ver el funcionamiento de los jardines infantiles mantenidos por el Estado, pero hemos visitado la sección montessoriana de niños pre-escolares débiles de la Escuela al Aire Libre N.º 6, dirigida por doña Berta Elena Vidal. Esta sección funciona sólo desde hace un mes, no tiene material y el que posee es improvisado. El Consejo Nacional de Educación ha aprobado este ensayo y ha rentado al profesorado que lo atiende con sueldos especiales superiores a los del grado primario. Las profesoras trabajan medio día: el primer turno comienza a las 7 de la mañana y termina a las 11, hora en que empieza el segundo que termina a las 17 horas. Estas profesoras no son especializadas en el sistema. El trabajo de la mañana se desarrolla alrededor de la educación sensorial (aspecto intelectual de la educación). A las 11 A. M. los niños se bañan en un espléndido baño tibio con abundancia de jabón y de tohallas. Pasan en seguida a los comedores donde se sirven dos platos de almuerzo abundantes y sanos, y postres. Después del almuerzo, los alumnos se asean la dentadura y van en seguida a hacer la siesta al aire libre en sillas de reposo. Terminada la siesta, los niños cantan, hacen ejercicios gimnásticos, y a los 15.30 horas reciben un plato de fruta cocida, pan con miel y una taza de leche.

Todo el gasto que significa la mantención de esta escuela que no sólo tiene grado parvulario, sino varias secciones elementales que hacen un conjunto de trescientos alumnos débiles fisiológicamente, es costado por el Consejo Nacional y por las Cooperadoras, que corresponden a nuestras Comunidades Escolares. Esta institución ha obsequiado una clínica a la escuela N.º 6, mantiene el servicio médico y paga un cuerpo de mucamas para el cuidado de los niños.

Por todas partes se nota la mano pródiga de las autoridades, abundancia de material, de personal, de mobiliario (la escuela tiene

dos pianos espléndidos, útiles de aseo, animales domésticos y todo confort).

La escuela se encuentra situada en los alrededores de Buenos Aires, «Villa Devoto», en un hermoso chalet rodeado de hermosos jardines y huertos.

Esta escuela, por su modalidad especial de niños débiles, funciona en el verano (Septiembre a Mayo inclusive) y goza de vacaciones en invierno. La escuela es absolutamente gratuita y aún proporciona a los niños indigentes indumentarias útiles. Acuden niños de ambos sexos, de tres a catorce años, previo examen del médico escolar, el que receta o no baños de sol o un sistema especial de alimentación;

JARDINES INFANTILES DE LA ESCUELA NORMAL N.º 1 DE BUENOS AIRES

En esta Escuela Normal funcionan dos Jardines Infantiles, uno puramente montessoriano, el otro exclusivamente froebeliano, sin que se noten tendencias a nacionalizar los sistemas. El material montessoriano ha sido obtenido, en parte, directamente por el Ministerio de quien dependen las Escuelas Normales, y otra parte obsequiada por la señora Sara Justo, muy entusiasta por el sistema Montessori.

El material froebeliano ha sido comprado al agente de la Casa Milton Bradley de Springfield, Estados Unidos; el material didáctico es antiguo.

La sección froebeliana, tiene tres departamentos: dos salas de clases y una de música con un buen piano.

La sección Montessori tiene una sala decorada ex profeso. Ambas secciones poseen espléndidos patios y uno de arena para juegos y estadas al sol.

El mobiliario de ambas secciones no es apropiado para los niños: sillas con asientos chicos, inclinados hacia atrás, formando un ángulo muy pronunciado con el espaldar curvo; éste es angosto, sin brazos y de color oscuro. En general, las salas son estrechas y

sin colorido alegre; sin embargo, para los días de invierno las secciones poseen espléndidas y amplias galerías para sus juegos.

Estas secciones infantiles forman una especie de Escuela de Aplicación anexa a la Normal, a la que asisten las alumnas de los cursos normales y practican con los niñitos, pero sin recibir título de jardineras, sino que la finalidad que persigue, es la de proporcionar a las normalistas una mayor cultura pedagógica.

El profesorado de ambas secciones está equiparado con el profesorado de la Escuela Normal, trabaja medio día y goza de una renta de 350 nacionales al mes.

Actualmente se estudia el medio de implantar de nuevo los Jardines Infantiles en las escuelas de la República, que fueron suprimidos hace años.

ESCUELA AL AIRE LIBRE PARA NIÑOS DÉBILES DE MONTEVIDEO

Con el objeto de aprovechar lo mejor posible nuestra estada en Montevideo, visitamos las tres escuelas al aire libre que se encuentran ubicadas en los extramuros de la gran ciudad. Las tres tienen espléndidos locales fiscales tipo chalet, en medio de bosques y jardines. La movilización es costeadada por el Gobierno, el que proporciona a los niños boletos especiales.

A estas escuelas tienen acceso los alumnos débiles fisiológicamente, cuya permanencia en estas escuelas está medida por el aumento de peso y estatura y el buen estado de la salud de acuerdo con el examen médico, de modo que son escuelas de paso.

Se lleva en ellas una vida higiénica: vida al aire libre, vestuario ligero proporcionado por el Gobierno, baños de sol, sobre-alimentación, siendo la cuestión del aprendizaje, algo secundario, lo PRIMORDIAL LA SALUD.

Las escuelas de Montevideo cuentan con espléndidas instalaciones de cocina, comedores, clínicas, mobiliario abundante, herramientas de jardín y labranza, animales domésticos, etc.

Estos establecimientos permanecen siempre abiertos y los niños no tienen vacaciones, en cambio, el profesorado puede tomar su descanso cuando lo estime conveniente, nombrándosele reemplazantes. El año 1917 se fundó la primera de estas escuelas por una institución particular. El éxito fué lisonjero,

tanto que el Gobierno la hizo suya y, antes de 10 años ha creado tres, comprando los edificios cuyos valores suman un total de 230,000 pesos oro, fuera del mobiliario y útiles de enseñanza.

A fin de constatar el aumento de salud, se llevan gráficos individuales de los alumnos, a los que se mide antropométricamente cada semana.

En cuanto a los sistemas de enseñanza, propiamente hablando, no encontramos nada nuevo.

JARDÍN DE INFANTES DE MONTEVIDEO

Este establecimiento es único en su género en el Uruguay. Está dirigido por su fundadora doña Enriqueta Compte y Riquet, que fué comisionada hace años para estudiar el método Froebel en Bélgica. Sin embargo, más que una aplicación servil del método, según expresión de la señora Compte y Riquet ha creado un sistema propio, del que desgraciadamente, no tiene documentación.

El mobiliario es antiguo, poco científico y anti-higiénico. Por el contrario, el edificio es una maravilla: el Gobierno lo hizo construir especialmente para Jardín de Infantes. Un jardín a la entrada, una escalinata apropiada para niños, un amplio pasadizo que conduce a hall enorme, en donde hay un rico piano. De este hall parten dos galerías laterales y una hacia el fondo del edificio, dividiéndose al final en otras dos galerías. En estas galerías se encuentran las diferentes salas, todas con piso de corcho y amplias ventanas y plantas de adorno.

La escuela tiene ocho secciones: cuatro de las cuales son de pre-escolares y las restantes para cursos elementales. En esta escuela los alumnos salen con una preparación equivalente a un tercer año nuestro. La matrícula total es superior a 300 niños y las secciones pre-escolares trabajan con sólo 25 alumnos.

Las condiciones económicas del personal son por demás ventajosas en esta escuela y están en condiciones superiores al profesorado de las escuelas primarias. La directora gana 150 uruguayos cada 4 años. El personal tiene una renta base de 75 uruguayos aumentando también 5 uruguayos cada 4 años.

La escuela funciona medio día y el Jueves es libre.

La directora del Jardín de Infantes completa su horario de trabajo con lecciones de Pedagogía en la Normal Mixta de Profesores y el Jardín Infantil viene a ser como el laboratorio vivo de sus lecciones. Estas lecciones son rentadas aparte.

La Directora vive en la escuela y tiene una profesora secretaria.

El profesorado de esta escuela no ha recibido otra especialización que la proporcionada por la señora Compte y Riquet.

No pudieron menos que llamarnos la atención los servicios higiénicos apropiados por su altura y disposición a la estatura de los alumnos.

La gimnasia y la música están a cargo de profesores especiales.

LA BIBLIOTECA DEL MAGISTERIO Y EL MUSEO PEDAGÓGICO DE MONTEVIDEO.

Estos establecimientos se encuentran en un solo edificio ubicado en la Plaza de la Libertad. El director está secundado hábilmente por la subdirectora que fué comisionada hace poco por el Gobierno uruguayo para estudiar en Europa lo referente a los museos.

En estanterías de vidrio se conservan los primeros útiles usados en la enseñanza, textos, bancos, la historia completa de la disciplina escolar, desde la palmeta hasta los letreros infamantes. Se puede observar la evolución completa de los servicios higiénicos desde el pozo hasta la pileta-fuente usada en los colegios hoy día.

El museo tiene diversas secciones:

- 1.^a Puramente pedagógica.
- 2.^a Historia Natural.
- 3.^e De Geografía y Etnografía.
- 4.^a De Física y Química.
- 5.^a De Anatomía.

Cada sección tiene una profesora especialista que sirve de ayudante y atiende a quien quiera ir a estudiar al museo con preferencia profesoras de campo que aprovechan sus vacaciones en la capital.

El museo pedagógico no es un establecimiento estático, es un orientador del maestro, allí reciben informaciones, datos, consejos, modelos y aun préstamo de material para ilustrar lecciones.

Cada semana es invitada especialmente una escuela a la que se le hace una lección prác-

tica de química o física, se le proyecta una película de la aplicación industrial del principio sin olvidar la cómica para hacer reír a los niños.

El museo tiene también una sección de carpintería, tornería y taxidermia que se preocupa de la conservación e incremento del museo; fabrica, además, pequeños aparatos de física para las escuelas, cajas de colección, marcos, etc.

Anexo al museo está la biblioteca del magisterio que cuenta con una sección infantil.

La biblioteca del magisterio tiene secciones de lectura y atiende también pedidos a domicilio y a provincia, prefiriéndose siempre a los profesores de campo. El personal de la biblioteca como así mismo el del museo, es femenino con título de profesora con una renta igual a la del profesorado de las escuelas primarias,

VISITA A UNA ESCUELA PRIMARIA DE PRÁCTICA DE MONTEVIDEO

Para conocer también una escuela primaria conseguimos ser llevadas a la Escuela República de Venezuela que es a la vez escuela de Práctica para los normalistas. La impresión que esta escuela nos dejó fué bastante buena; su directora Doña Dorila Sánchez ha puesto desde la puerta hasta el último rincón una nota de limpieza, belleza y alegría que resalta. Las salas muy limpias y decoradas con mucho gusto tienen el aspecto de pequeños salones. La escuela tiene un pequeño museo para demostrar, según pudimos observar, siguiendo la génesis del desarrollo de los oficios, el herrero, el alumbrado, la importación, la exportación, la lana, los mármoles, el cuarzo, etc. Todo esto guardado en una preciosa estantería obsequiada por el Ministerio. Esta escuela como las demás del Uruguay son ayudadas por Comisiones de Vecinos que corresponden a nuestras Comunidades Escolares y a las Cooperadoras de la Argentina.

Hay que notar que la abundancia del material escolar y gráfico de esta escuela se debe en gran parte a las normalistas que practican en ella, las que, además, deben presentar un trabajo libre sobre cualquier aspecto de los conocimientos, trabajo que queda para la Escuela. Así vimos una enorme colección de albums, geografía, historia, arte, botánica, zoología, etnografía, viajes, poesías, postales, etc.

Desde algunos años están ensayando algo sobre la escuela activa y, según nos declaró la directora, han obtenido resultados satisfactorios. Observamos el material de lectura preparado por la profesora del primer año con ayuda de las normalistas. Presenciamos dos clases siendo la más interesante un viaje a Roma; con ayuda del cinematógrafo las alumnas dieron cuenta de los paseos, monumentos, edificios públicos, históricos, etc., que se encuentran en los diferentes puertos por donde pasaban en su recorrido, saliendo de Montevideo. Sobre un tablero un mapa de Uruguay y de Europa sirvió para indicar por medio de ampolletas los puertos donde debían detenerse.

La sala dedicada a biblioteca es muy simpática y cómoda, dotada de buena estantería con una regular colección de libros.

AGRADECIMIENTOS

Antes de terminar debemos agradecer la gentileza de nuestro Ministro en el Uruguay, señor Don Luis Orrego Luco, por quien fuimos galantemente atendidas y ayudadas a fin de obtener el mejor éxito en nuestra misión.

Agradecemos también a la doctora Paulina Luisi quien, como médico escolar, nos hizo visitar el Cuerpo Médico y las tres escuelas al aire libre.

Recordamos también a la señorita María Espinola E., ex-inspectora de Educación Física, quien nos proporcionó una abundante documentación en lo referente a educación física, a la que el Gobierno dedica especial atención desde la escuela primaria hasta la Universidad, tanto, que las plazas de juegos infantiles, similares a las nuestras, son atendidas por profesoras de gimnasia que juegan

con los niños; a pesar de ser una playa aristocrática, los niños tienen entrada gratuita a esta plaza.

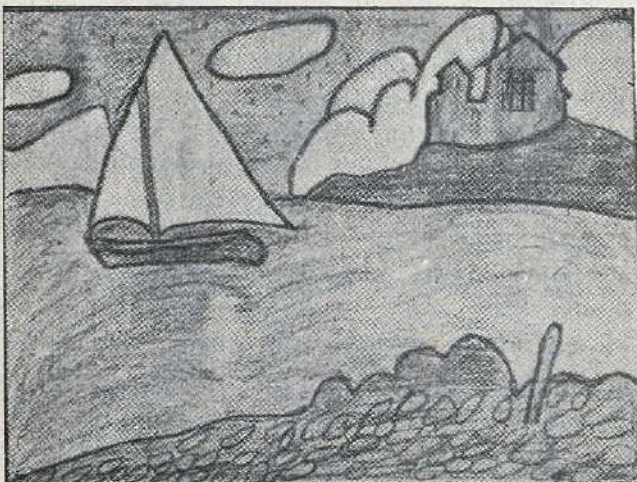
Entre los proyectos que penden de la resolución del Gobierno en lo referente a educación, mencionaremos el más bello de todos que viene a subsanar el problema de la edificación escolar y que tiene el nombre de «Proyecto de un Campamento Escolar», alejado de la ciudad, para lo cual el Gobierno ya adquirió un gran número de hectáreas de terreno. Los niños serán llevados y traídos por la mañana y por la tarde en ómnibus. Este proyecto encuentra en el actual Ministro de Educación, señor Enrique Rodríguez Fabregat, con quien tuvimos el honor de conversar, el más ardiente y decidido apoyo, como que es su creador. El señor Rodríguez Fabregat ha llegado a este alto puesto después de haber pasado por muchos como maestro.

* * *

De la República Argentina mencionaremos especialmente a la señora Elisa Dávila Soto de Tufro, Inspectora de las Escuelas de Niños Débiles, quien con su preparación y entusiasmo, dirige hábilmente sus escuelas y tuvo para nosotras especial deferencia.

La maestra argentina señorita Valentina Díaz merece también nuestros agradecimientos, pues nos acompañó a recorrer las escuelas que visitamos, nos indicó lo más notable que podíamos ver para el mejor desempeño de nuestra comisión y nos proporcionó la oportunidad de conocer y conversar con otras maestras de escuelas primarias.

(Fdo.)—*María Cáceres y Sara Perrin.*



EL ARTE EN LOS NIÑOS

Dibujo de invención ejecutado por una alumna de 12 años del Liceo N.º 1 de Santiago.

(Foto. Decorado Escolar).

La alegría en la Escuela

LA escuela chilena es por lo general triste. Los malos edificios por una parte—casas particulares sin condiciones pedagógicas, con paredes descascaradas y vidrios rotos—y por otra parte, maestros que parecen poco optimistas, dan a la casa escolar un aspecto de opacidad y melancolía.

La escuela nueva quiere contento en su seno, y es necesario alcanzarlo de cualquier modo. Para ello hay que obrar de tal suerte que, como virtud mágica, los viejos y derruidos caserones del campo y de la ciudad se tornen agradables y atrayentes....

Pero la alegría de la escuela hay que entenderla bien. No es bullicio ni algazara, desorden ni complacencia. Es un bienestar común; que es fruto de las buenas condiciones fisiológicas y morales de maestros y alumnos. Se manifiesta por una buena disposición para el trabajo, y ora es iniciativa feliz o espontaneidad clara, ora risa franca y júbilo inocente en el juego o la excursión por los campos verdequeantes o las playas rumorosas.

Para alcanzar esta alegría de la escuela, podría apelarse a los siguientes recursos:

a) Por lo que respeta al local y patios, es necesario mantenerlos rigurosamente aseados. Para ello, se instituirán ligas de aseo y ornato entre los mismos alumnos, y tendrían a su cargo la plantación de árboles y cuidado de jardines y la limpieza de los vidrios de las paredes y de los pisos, que con frecuencia se ven llenos de nombres y figuras poco agradables.

En las salas de clase, se podrían tener maceteros o floreros, y en los muros algunas estampas o cuadros colocados con buen gusto. La profusión de éstos

no es recomendable, porque con frecuencia raya en chocarrería.

El niño debe persuadirse de que la escuela es su casa, y que debe amarla y embellecerla.

b) Por lo que respeta a los propios alumnos, habría que exigirles un aseo meticuloso en su cuerpo, en sus vestidos y en sus útiles de trabajo. No sería empresa muy difícil ni costosa mantener un riconcito destinado a la toilette, para que los alumnos desidiosos o cuyos padres no se cuidaran de su aseo, pudieran asearse antes de entrar a clase.

La sugestión de que el aseo y la limpieza dan a los niños belleza, debe ser constante y sistemática. En las clases de higiene y puericultura, en las de castellano y otras deben aprovecharse todas las circunstancias para hacer observaciones e inferencias de que el aseo libra de enfermedades y es fuente de bienestar.

c) Por lo que respeta a las condiciones psico-fisiológicas del niño, debe observarse atentamente. Una alimentación deficiente, una irregularidad en las funciones vitales, una perturbación cualquiera en el organismo físico, ojos, oídos, nariz, pueden hacer perder al educando su espontaneidad y buen humor.

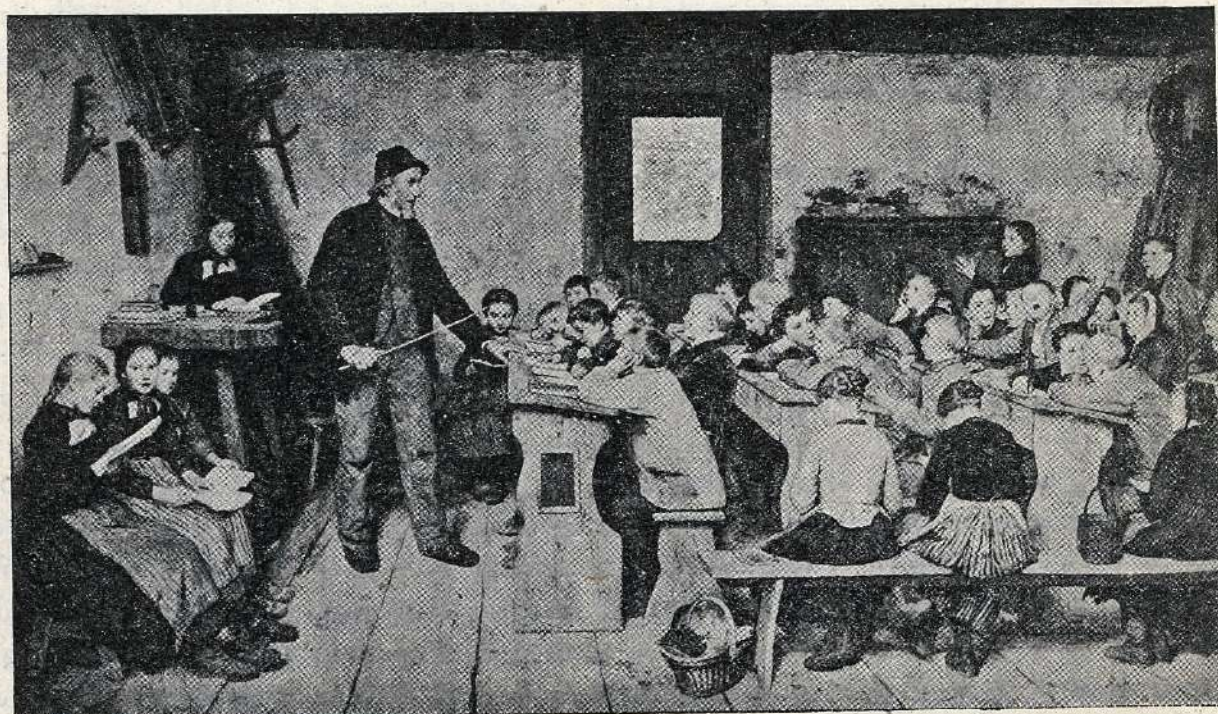
Para tales casos, la escuela debe tener o buscar aquellos médicos que aconseja la escuela nueva. Debe tener un pequeño botiquín o los recursos gratuitos de algún médico filántropo, que nunca faltan en los pueblos, o alguna institución semejante a la cantina escolar, que con diversos nombres, ayudan a la alimentación de los niños más pobres.

d) Por lo que respeta a la instrucción, importa que ésta sea enteramente activa. Este concepto de la actividad pedagógica puede decirse que está ya

bastante difundido entre los maestros. El niño ya no es un ser pasivo, un recipiente que hay que llenar con abundantes conocimientos, que acaso de nada le van a servir en la vida. En la hora presente el alumno debe satisfacer sus instintos de inquietud y de investigación. Por lo demás, ya el pedagogo suizo Ad. Ferrière ha puntualizado las edades psicológicas del niño, y de acuerdo con ellas, el maestro debe ponerlo en condiciones de actuar y de trabajar.

medio para desarrollar un ambiente de bienestar y de contento. Y no nos referimos sólo a los trabajos manuales que se hacen bajo techo en los talleres. Nos referimos, particularmente, a esos ramos de agricultura o que se derivan de ella. La crianza de aves, de conejos, de palomas, de abejas, etc., la horticultura, la jardinería, son preocupaciones generadoras de regocijo interior, y por consiguiente, de apego al local escolar.

En esas labores, la enseñanza se so



Una escuela en el buen tiempo viejo.

La enseñanza por medio de centros de interés o por el método de proyectos o a la manera daltoniana, puede proporcionar al niño una fuente fecunda de sanas alegrías e inspirarle amor al trabajo y a la escuela.

Las asignaturas técnicas o manuales que absorben la atención del niño, que le permiten ejercitar más ampliamente sus actividades, constituyen un excelente

cializa, y el educando aprende la cooperación, la solidaridad, las buenas relaciones, que embellecen y hacen amable la vida.

e) Con respecto a la disciplina o régimen interior, podría establecerse un departamento de bienestar, formado por los propios niños. Tendría a su cargo la organización de las fiestas escolares, paseos, excursiones. Podría verificar rifas

o colectas para reunir fondos y destinarlos a embellecer una sala, empapelando sus paredes, encerando el piso, etc.

El gobierno de la escuela por los propios niños hasta donde sea posible, sin salirse del marco del respeto, de la obediencia, de la jerarquía, puede hacer de ella una casa alegre y amable.

Muchas otras sugerencias podrían in-

sinuarse, pero preferimos callarlas para dejar las iniciativas a maestras y maestros. El lugar geográfico, los medios de vida de la localidad, el clima, etc., pueden inspirar ideas y ofrecer recursos que se traduzcan en alegría y embellecimiento de la casa escolar.

HUMBERTO BORQUEZ SOLAR.



San Jacobo el mayor,
cuadro de Domenico
Theotocopuli dito.

EL GRECO
1541 - 1625

La inteligencia y el factor emocional.—La prueba de los factores emocionales.

LOS varios métodos para probar la inteligencia se fundan en la suposición de que el grado de comprobación obtenido por un *test experimental*, es indicio seguro de lo realizado o de lo que ejecutará el mismo individuo frente a las *circunstancias*. Las dudas acerca de la verdad de esta teoría pueden dividirse en cuatro clases:

1. La primera clase de estas objeciones teóricas se encuentra refutada por la confirmación constante de la *invariabilidad* del «*conciente de la inteligencia*». Los investigadores norteamericanos y alemanes, especialmente, han establecido, como regla general, que existe cierta relación entre la edad de una persona y su grado de madurez mental, y que dicha razón permanece invariable a la acción de la escuela u a otra influencia, en el supuesto de que las pruebas repetidas se refieran siempre al examen de la inteligencia de una misma especie. Esto nos conduce a la segunda clase de objeciones de la tesis mas arriba expuesta.

2. Investigaciones modernas manifiestan el error de los que suponen que se pueda fijar en definitiva el grado general de inteligencia de cualquier persona. Es absolutamente imposible usar un test para la inteligencia, sea cual fuere su naturaleza, y por tal resultado sacar una conclusión en cuanto al grado de capacidad intelectual *general*.

No puede clasificarse a nadie meramente inteligente o ininteligente, ya que se puede ser a la vez inteligente en algún sentido y menos inteligente en otro; y así, por ejemplo, se puede demostrar un exacto y gran discernimiento en relaciones lógicas y dar pruebas de menor inteligencia cuando se abordan problemas de acción efectiva relacionados con materias prácticas.

3. Otro punto de vital importancia se refiere a la distinción profunda entre *ejecución* y *poder* de ejecución (capacidad). La lógica nos enseña que la ejecución encuentra su límite extremo en la capacidad, y la *psicología* prueba que dicho límite se alcanza difícilmente. El hecho de que una operación ha sido realizada—ya sea en la escuela, en una prueba de inteligencia, o en la vida actual—sólo tiene interés para nosotros por cuanto nos sumis-

tra datos suficientes, a nuestro parecer, para justificar una deducción respecto a la capacidad. En cuanto a nuestro estudio de *capacidad*, el único valor del resultado de un *test* de inteligencia consiste en que éste nos da la norma del plano o del nivel bajo el cual la capacidad no puede subsistir.

Empero, podemos conjeturar la diferencia enorme que existe entre la *actual* ejecución y el *máximun* de realización de que es capaz el individuo sometido al test, tomando en cuenta otros factores distintos a poder de *ejecución*, los cuales determinan el actual resultado. Tales factores son la inclinación momentánea del escolar, y la atención y el interés que manifiesta por la materia, objeto de examen. Descartando los inconvenientes físicos (como malestar, o cansancio) estos factores pueden ser considerados como la expresión de las emociones del alumno, sintetizándolos del modo siguiente: ¿Hasta qué punto es el niño capaz y qué afición demuestra para resolver los problemas extraños a su índole que le son impuestos por el examinador? ¿Hasta qué punto la idea del resultado de dicho examen, bueno o malo, le afecta agradable o indiferentemente? Existen pocas personas que se propongan la realización de un objetivo por sí mismas, y que sean capaces tratándose de cuestiones propuestas—no importa en qué circunstancias—aplicar un esfuerzo constante para llevarlas hasta su último límite. Para muchas personas la excelencia de la ejecución depende—a más de la capacidad—del mayor o menor deseo del buen éxito; a diferentes personas diferentes motivos, y así, por ejemplo, se encuentran algunas mas influenciadas por consideraciones materiales y otras, por aquellas de índole ideal. Puesto que aún ignoramos hasta qué punto los niños y los jóvenes pueden conjuntamente sentirse influenciados en presencia de motivos ideales, se requiere para las pruebas de inteligencia, a fin de suministrar condiciones a todos, seleccionar o inventar tests en los cuales entren en juego motivos *materiales*. Por ejemplo, en vez de exigir a los niños que comparen el peso de varias cajitas, todas semejantes en apariencia—test que carecería en absoluto de interés para muchos niños—poder modificar

el problema exigiendo a cada escolar que discurra para encontrar—comparando el peso de las cajas—cual es la que contiene un pedazo de chocolate, que se dará como premio al que conteste correctamente. Por semejante método—el único posible tratándose de experimentos con animales—proporcionaremos a las diferentes clases de niños un *deseo* igual y vehemente del acierto en la prueba, y poder de este modo formarnos un concepto claro de la capacidad (*poder de ejecución*) mucho mejor de lo que se haría, exigiendo a éstos la realización de la prueba por objetivos de una índole más abstracta.

De igual modo el éxito en la *vida—ejecución práctica*—depende no tan sólo del *poder* para realizar, sino también de los factores emocionales supracitados los cuales determinan el *deseo* en el éxito. Y así, en tanto que el *poder* de ejecución puede ser considerado como una razón *constante* entre el factor de capacidad (aptitud) y la edad física, el *deseo* de ejecución se subordina ampliamente a la naturaleza del objetivo propuesto. Para satisfacer las exigencias de la vida práctica a más de los motivos que afectan al niño en un *test* de *inteligencia* o en la consecución de objetivos de la *vida escolar* entran en juego muchos otros, que pueden servir de norma. Por lo tanto, no estriba tan sólo en un cambio del *poder de ejecución* respecto a la alteración del factor emocional, en el *deseo* de ejecución, la causa de la incongruencia, tan a menudo observada entre el éxito del trabajo escolar y los *tests* experimentales por una parte y la vida práctica por otra.

Después de haber reconocido que toda ejecución es el producto de ambos factores el intelectual y el emocional, se puede comprender que el proceso de cualquier realización no constituye por sí sólo fundamento suficiente para que nos formemos una opinión acerca de *poder de ejecución*. Puede afirmarse semejante opinión del poder de cualquier individuo sólo cuando conozcamos definitivamente las circunstancias en que se verificó la *ejecución* y cuando logremos, hasta cierto punto al menos, tener concepto del grado de discernimiento y de la intensidad del *deseo* (querer realizar) del individuo. El resultado de una *prueba* de *inteligencia* varía por completo de significado y proporción, por cuanto conocemos también que el niño sometido a ella trata *siempre* de hacer lo mejor que pue-

de, y por otra parte, es muy difícil inducirlo a que desarrolle el *máximum* de su poder intelectual, y aún en este caso, sólo en presencia de *ciertos* móviles. Es un error profundo querer predecir el porvenir de un ser humano—ya sea en lo tocante a la escuela o para su aptitud en la vida—ateniéndonos sólo a los resultados de un *test* de *inteligencia*. Debemos servirnos de él como de una investigación constante para formarnos idea de su naturaleza entera, y no tan sólo del poder intelectual de ejecución.

LA PRUEBA DEL FACTOR EMOCIONAL

El conocimiento de la disposición de todo individuo y su *voluntad* presenta dos aspectos distintos: debemos conocer el poder de los sentimientos y de los motivos de que es capaz por *naturaleza propia*, la aptitud o el modo cómo entran en juego sus emociones, si es vivo o flemático, excitable o impasible, estable o inconstante, y si requiere cambio de móviles para impulsar su voluntad al trabajo; *cuáles* son las ideas que lo conmueven más hondamente, y en conformidad a éstas, cuáles son los motivos que pueden probablemente ejercer sobre él influencia.

Para tales investigaciones existen los tres métodos siguientes: observación, cuestionario y experimentación.

La *observación*, con fines psicológicos, del maestro a sus alumnos *en la escuela* puede producir valiosísimos resultados, y se emplea siempre—a menos que tengamos fe ciega en el método simple y puro del *test*—como suplemento y desarrollo de las investigaciones de una naturaleza experimental completa.

2. Los resultados obtenidos, cuestionando a los alumnos, se han usado, comunmente, en investigaciones de carácter general y diferencial, pero pueden servir a la vez para explicar la actitud individual. A este intento, procuro a menudo inquirir las tendencias especiales para el estudio, lecturas favoritas, ocupaciones, héroes, etc., en el supuesto de que el cuestionario complementa la simple requisitoria, por preguntas referentes a *motivos* de preferencia o aversión.

3. La técnica de un *test experimental* del factor emocional comprende dos clases de cuestiones: 1) ¿Cuáles son los estímulos, impresiones mentales e ideas que afectan a la

persona sometida al exámen y con más intensidad desde un punto emocional de vista, cómo deben aplicarse dichos estímulos a los diferentes individuos en orden a la especie y grado de sensaciones que provocan? ¿Presenta tal o cual estímulo definido, tal o cual percepción o idea un efecto emocional en la persona sometida al test; qué clase de reacciones emocionales experimentan las diversas personas a ciertos estímulos? Un problema subordinado a la primera de estas dos cuestiones es el siguiente: ¿Cuáles son los motivos que tienden con mayor eficacia a determinar la acción individual? y el sometido a la segunda de las cuestiones anteriores es el siguiente: ¿Qué poder tiene un motivo determinado por ejemplo, la ambición para ejercer actual o potencialmente, un estímulo eficiente de acción sobre la persona sometida al test?

El Psicoanálisis es un ejemplo característico de los métodos usados para obtener las respuestas al primero de los dos grupos de cuestiones.

El sistema en uso, más conocido en psicoanálisis es el test-asociación.

Se lee en voz alta a la persona sometida al examen una lista de palabras, algunas de ellas bastante insignificantes, y otras, calculadas, posiblemente, para despertar cierta clase de sentimientos en el oyente.

De las palabras usadas como respuesta a la reacción—ya que se ha establecido que éstas deben estar de acuerdo con sus primeros pensamientos—se saca una conclusión en cuanto a la «dirección» en el curso de las ideas evocadas por la palabra estímulo, en tanto que del tiempo de la reacción y en vista de una posible perturbación del mismo, a causa de la incapacidad posterior para repetir la palabra reacción, etc., se obtiene una conclusión en cuanto a la «dirección» en el curso de las ideas evocadas por la palabra estímulo, en tanto que del tiempo de la reacción y en vista de una posible perturbación del mismo, a causa de la incapacidad posterior para repetir la palabra de reacción, etc., se obtiene una conclusión análoga, en cuanto a la «fuerza» de los sentimientos despertados por la palabra estímulo y a las posibles reprensiones provocadas por el elemento emocional. Estos métodos puramente *psicológicos* se complementan en ocasiones con ciertas medidas *fisiológicas* de respiración, pulso y acción refleja psico-galvánica. La

interrogación, ya citada, de las personas sometidas a examen, en cuanto a los motivos de sus gustos y repugnancias, clases de estudios, de ocupaciones, etc., se ha empleado también para obtener soluciones correctas a la primera de las dos clases de cuestiones ya expuestas. Con todo, semejantes métodos, al igual de todos aquellos que estriban *exclusivamente* en la propia observación y la crítica, son en sus resultados tanto más dudosas cuanto que las personas jóvenes no pueden comprobar con plena certeza los móviles por los cuales se han visto *realmente* influenciadas. Tiende a evitar tal defecto un test, aplicado primero por Fernald y perfeccionado más tarde por Yacobsohn-Lask, en el cual las contestaciones del niño, respecto al examen de sus motivos, pueden someterse, en cierto grado por lo menos, a una prueba ulterior mediante un resultado experimental.

El test consiste en exigir al niño que clasifique una serie de acciones delictuosas enumerándolas según la importancia de su gravedad y estableciendo al mismo tiempo, el motivo por el cual juzga un delito más o menos grave que otro. Numerosos investigadores atribuyen tal importancia a dicho test que creen que el resultado es capaz de suministrar los datos suficientes para llegar a determinar una «edad de moralidad» que puede propiamente usarse como suplemento junto a los factores emocionales a más de las investigaciones acerca de la «edad de inteligencia».

A pesar de la excelencia del método para realizar la eficiencia del test nos asalta un sentimiento de duda respecto a la conclusión de la persona—especialmente durante la niñez—en cuanto a su juicio moral, a su propia «actitud» moral, y a la naturaleza de los móviles que la han influenciado realmente, los cuales sin una prueba ulterior permanecen un tanto inciertos. Es necesario también tener esto en cuenta cuando se trata de descubrir la actitud personal del niño preguntando, por ejemplo: ¿«Cómo procedería Ud. si acaso encontrara dinero? y ¿por qué obraría en esa forma?» En este caso, resulta igualmente dudoso el comprobar si los motivos existentes en el niño y que han influenciado su acción subsiguiente son los mismos en la circunstancia actual que en la hipótesis o en el caso supuesto.

En contra-posición a estos métodos, referentes a la revelación de sentimientos y a los motivos que ejercen influencia sobre un

individuo pueden colocarse aquellos que tienen por objeto determinar hasta qué grado pueden manifestarse mediante la emoción las percepciones complejas perfectamente definidas en una persona. He aplicado el vocablo «*sintomático*» a tales métodos, por cuanto ellos permiten que el elemento emocional en cualquiera percepción se manifieste debido a ciertos *síntomas* psicológicos y fisiológicos, y en consecuencia, es posible por la apariencia de tales síntomas, que son la respuesta a cierto estímulo, obtener una conclusión en cuanto al elemento emocional de la percepción suscitada por tal estímulo. No me es posible entrar aquí a explicar el por qué o hasta qué punto tales métodos «*sintomatológicos*» son, a mi entender, más seguros en sus resultados, por regla general, ni por qué encierra mayor exactitud la siguiente pregunta: ¿Evidencia claramente «*este*» estímulo las percepciones que contienen elementos de la emoción? mejor que esta otra: «¿Cuál de dichos estímulos pone más de manifiesto semejantes percepciones emocionales?»

En este caso, también, como ya lo hemos dicho, podemos usar en cuanto a los *síntomas* no tan sólo cambios fisiológicos en la respiración, pulso, acción refleja psico-galvánica, etc., sino que además, fenómenos peculiares de memoria, atención, etc., suscitados por la emoción. Doy por vía de ejemplos, algunos de los métodos usados por Giese en una forma que a mi parecer no se sustraen por completo a la objeción, considerada desde un punto de vista moral, y sirven para comprobar «*la inclinación erótica*» de los jóvenes con el fin de determinar algunas aptitudes vocacionales. El objetivo de tales tests consiste en apreciar el efecto que producen en la atención de las personas jóvenes, grabados o pinturas de un carácter erótico juntas con otras de interés general e indiferentes—con qué frecuencia y por qué espacio de tiempo las contemplan, las unas en comparación de las otras—y, hasta qué punto afectan la memoria de los jóvenes sometidos a la prueba cuando se les presenta oportunidad de mirarlas en el supuesto de que se crean libres de toda observación.

Imitando el método de Juana Müller po-

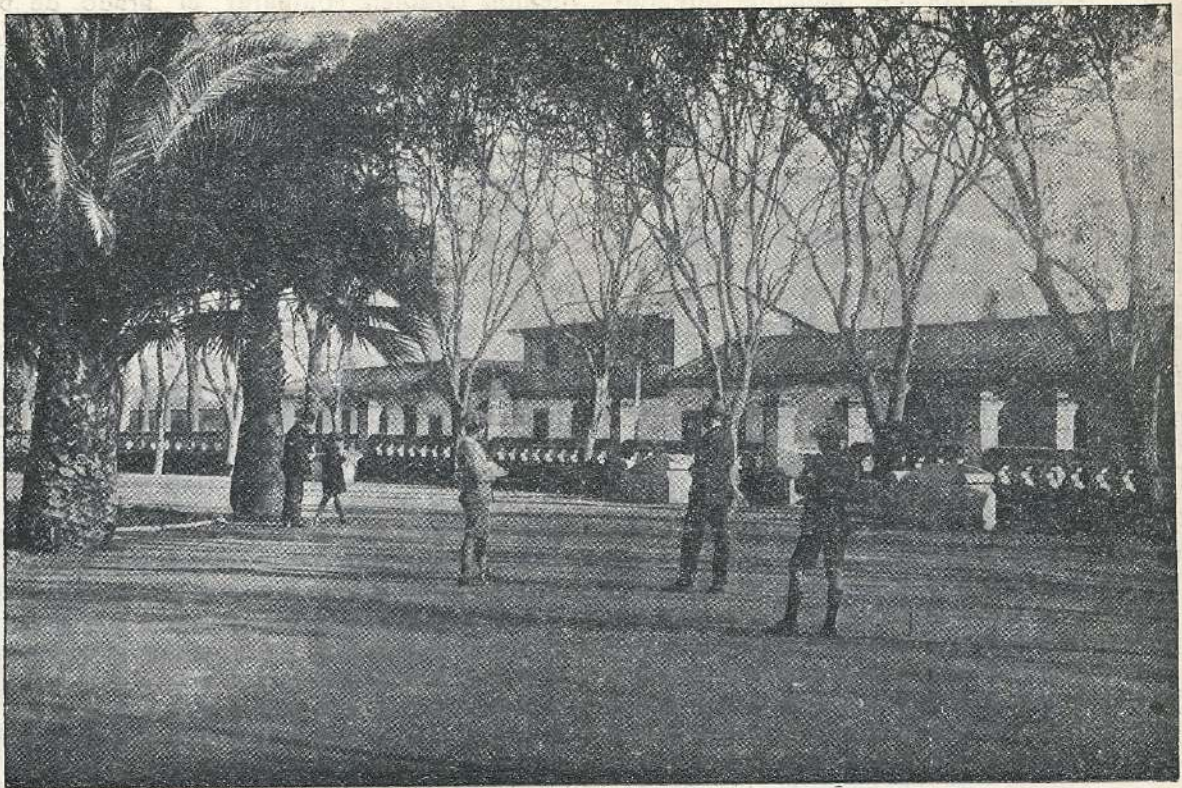
demos también comparar el grado de poder efectivo de los diversos móviles: el efecto, por ejemplo, del (a) móvil de la ambición— («*Veamos, ahora ¿quién de Uds. puede hacer esto mejor?*»); (b) el motivo utilitarista— («*Si Ud. trabaja muy ligero adquirirá destreza manual*»); (c) un móvil altruista («*Si Ud. trabaja hoy con bastante ligereza, le traeré algo que Ud. puede obsequiar a fulano o a zutano*»), o en la rapidez de ejecuciones que exigen adiestramiento, por ejemplo, el recorte de figuras de papel. No quiero entrar en más detalles respecto a la técnica y a los resultados de los trabajos de Juana Müller, sobre todo por no tratarse de *tests* individuales sino psicológicos, diferenciales; sin embargo, introduciendo leves modificaciones, el método puede emplearse para obtener resultados individuales psicológicos, a saber: si tal o cual móvil es especialmente efectivo en cierto alumno, y podemos suponer con toda certeza que semejante información acerca de la naturaleza emocional o volitiva del niño o de la persona servirá como un recurso precioso para otra investigación (obtenida por *tests* diferentes) en cuanto a su capacidad intelectual.

Con todo, los resultados así alcanzados tanto en la esfera intelectual, por una parte, como en la emocional por otra, no son la suma total de todo aquello que debe realizarse. Queda todavía sin solución el objetivo principal de nuestros esfuerzos, es decir, obtener de los resultados aislados y de la observación de nuestros *tests* un cuadro de unificación total de la personalidad del individuo sometido a la prueba—lo cual es incumbencia exclusiva del experto psicólogo.

El punto de capital importancia no consiste en acumular los resultados de los *tests*, sino en combinarlos, agrupándolos según su valor psicológico para formar un cuadro o una imagen fiel de la personalidad completa.

OTTO LIPMANN.

Director del Instituto de Psicología aplicada de Berlín, autor—entre otras obras—de la «*Psicología para Maestros*» y colaborador de la «*Revista Pedagógica de Madrid*».—N. DE LA R.



Dibujo al aire libre. Croquis del natural. Clase del Profesor BARAK CANUT DE BON. Liceo de Curicó.

Las Colonias Escolares en el Estado de California

INTRODUCCIÓN

LAS colonias escolares de vacaciones tienen en el Estado de California entusiastas sostenedores; porque es concepto indiscutible entre profesores y amantes de la educación, el de que nada contribuye más a entonar la salud de los niños débiles y a defender los organismos predispuestos a la anemia y a la tuberculosis, como una temporada en plena naturaleza, frente al mar o en las alturas, donde el aire rico de oxígeno, oxida la sangre y mata los gérmenes de las enfermedades.

Hay en California una institución especial, el Departamento de Educación y de las Comunidades, que trabaja cada vez más por mejorar, mediante métodos adecuados, la organización y eficacia de

las colonias de verano, para niños de escasos recursos, que manifiestan debilidades congénitas o miseria fisiológica.

En la actualidad esta institución sostiene, principalmente con fondos del Municipio, catorce campamentos de colonias, repartidos en los puntos más salubres y pintorescos del territorio. Para ello el Departamento de Higiene, investiga las condiciones del lugar, y busca de preferencia sitios en que el agua sea potable y haya facilidad para adquirir diariamente alimentos frescos. De todos estos campamentos, el de más importancia es el de Oakland, en las gradientes de Sierra Nevada.

ORGANIZACIÓN Y RÉGIMEN DE VIDA

Estas colonias de vacaciones están

formadas por niños de siete a doce años, los cuales están bajo el cuidado de un grupo de profesores, cuyo número está en proporción al de los educandos. Suelen integrar el grupo uno o dos directores; pero en ningún caso faltan una enfermera y un médico.

El mismo día que los colonos se instalan en el campamento, se procede a hacerles una ficha antropométrica, en que se anotan su talla, su peso, su amplitud torácica, su fuerza dinamométrica, etc.; para conocer al término de las vacaciones el efecto beneficioso de la temporada.

El régimen de vida es el siguiente:

A las 7 de la mañana, diana para levantarse.

A las 7.15.—Ejercicios de desperezo.

A las 7.45.—Desayuno y arreglos de carpas.

A las 8.45.—Inspección de carpas.

A las 9.—Instrucción primaria.

A las 10.—Ejercicios y juegos.

A las 12.30.—Almuerzo.

De 1 a 3.—Reposo.

De 3 a 4.—Juegos.

A las 4.15.—Merienda.

De 4.30 a 7.—Juegos y excursiones.

De 7.15 a 8 comida.

De 8 a 9.—Conversaciones por grupos.

A las 9.15.—A acostarse.

La alimentación es sana y abundante. En el desayuno toman avena con leche, pan y bizcochos. En el almuerzo, sopas, carne, verduras, frutas o dulces y a veces mote. En la merienda, ulpo de harina, pan, bizcochos, dulce o miel.

La comida es semejante al almuerzo y tanto en éste como en aquélla, el niño puede comer cuanto el apetito lo permite, porque se le repite los platos que desea y las veces que quiera.

Con respecto a la instrucción que se da en las horas de la mañana, de ningún modo tiene ésta carácter formalista. Los ramos que se estudian son electivos y en número de dos para cada colono.

Pero si esta enseñanza es simplemente una fórmula, en cambio, tiene el niño oportunidades numerosas para adquirir conocimientos en las continuas excursiones que realizan cada día. En ellas, observa la naturaleza en todos sus aspectos. Se detiene ante una planta, observa los animales, inquiere sobre los ríos, las montañas, los sembrados; pregunta por los fenómenos físicos, y su inquietud intelectual se abre a cada instante ante nuevos horizontes, que el profesor, benévolo y complaciente, trata de ensanchar con hábiles sugerencias.

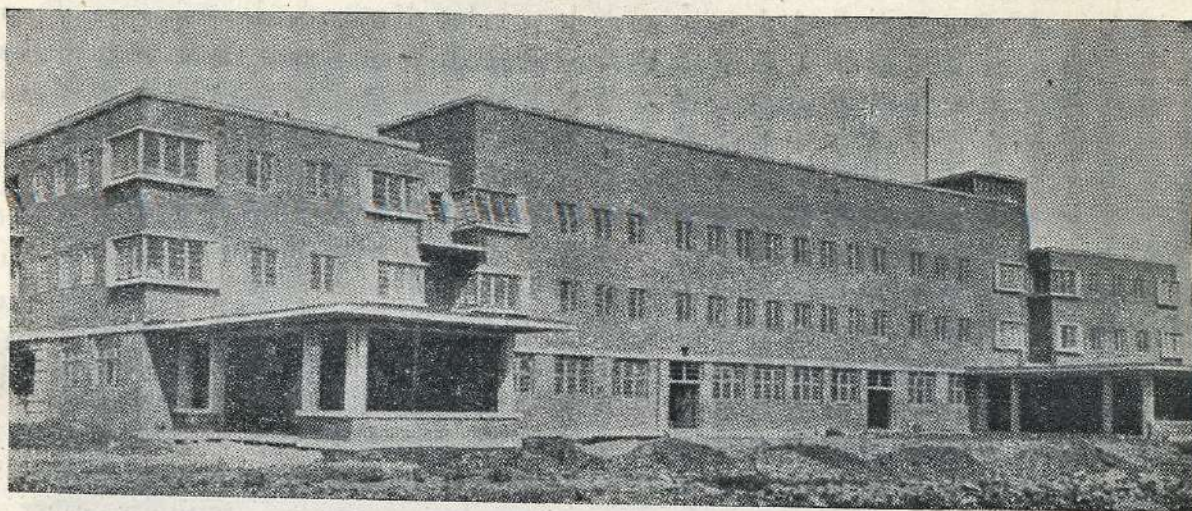
De esta suerte, el campamento hace una vida deliciosa, sin percatarse del influjo bienhechor que minuto a minuto está recibiendo de la naturaleza pródiga.

Resultados.—Los resultados que estas colonias producen fáciles son de colegir. El niño adquiere una salud espléndida. Gana, en término medio, dos o más kilogramos de peso. Sus mejillas se coloran; su ánimo se alegra y sus fuerzas se tonifican para continuar las tareas escolares del año.

En nuestro país, quisiéramos ver bien organizadas, como aquí, las colonias escolares; en nuestro país decimos, que tiene por un lado playas espléndidas y pintorescas, y por el otro, una montaña con gradientes apropiadas y cercanas a lugares en donde sería fácil encontrar alimentos frescos.

ANDRÉS ESCOBEDO.

Comisionado por el S. Gobierno para perfeccionar sus estudios pedagógicos en Estados Unidos.



La Escuela Conrado Haenisch de Francfort.

Moderna edificación escolar en Alemania

LA importancia de la escuela dentro de las actividades públicas ha ido aumentando considerablemente hasta hoy día, si se la compara con la que ella tenía en tiempos pasados. La escuela, sin quedar reducida sólo al edificio que sirve para desarrollar las clases, se ha transformado en el foco de la vida espiritual del barrio que la rodea. Los Consejos de los Padres constituyen el puente de unión entre la escuela y la población. Prueba de ello son las reuniones públicas que se verifican en el local de las escuelas y el traslado a las mismas de ciertas oficinas de administración y bienestar social.

A fines del año pasado se entregó al servicio en Francfort e./M. una escuela, la cual, en su aspecto interior y exterior, es la expresión de los nuevos ideales que imperan hoy en la materia. Fué construida por la Oficina de Arquitectura Municipal, según planos del Prof. Martín Elsaesser. El edificio se destaca de las casas colindantes en medio de una agrupación de

construcciones con fachadas de superficies muy simples, y cuyas calles siguen la curva natural del terreno. Con sus cuatro alas, que encierran el patio de la escuela, se la ha concentrado en tal forma, que constituye un punto central único en la extensa y diseminada perspectiva de las casas. La ancha calle principal conduce hasta la fachada central del edificio, el cual tiene un gran reloj, cuyas campanas anuncian la hora desde dos campanarios pequeños.

Fuera de la escuela misma, con sus anexos y un gimnasio, el edificio encierra una sala de actos para 600 personas, un asilo y una gota de leche, un kindergarten, una biblioteca popular con salas de lecturas para adultos y niños, las oficinas de Bienestar Social y de Menores, las salas para el médico municipal y para el dentista escolar y, además, una oficina de impuestos que, en este distrito rural, hace las veces de Caja de Ahorros. Junto con las habitaciones para el Rector y Administrador, se ha dispuesto otras para maestros, cui-

dadoras y maestras de kindergarten. Hacia el lado Este del edificio se extienden los jardines.

El hecho de que se haya reunido en esta escuela las instituciones y oficinas mencionadas, el salón de actos y el gimnasio, los cuales están también a disposición de sociedades particulares, da a la Escuela Conrad Haenisch el carácter de un centro de importantes actividades en la nueva población.

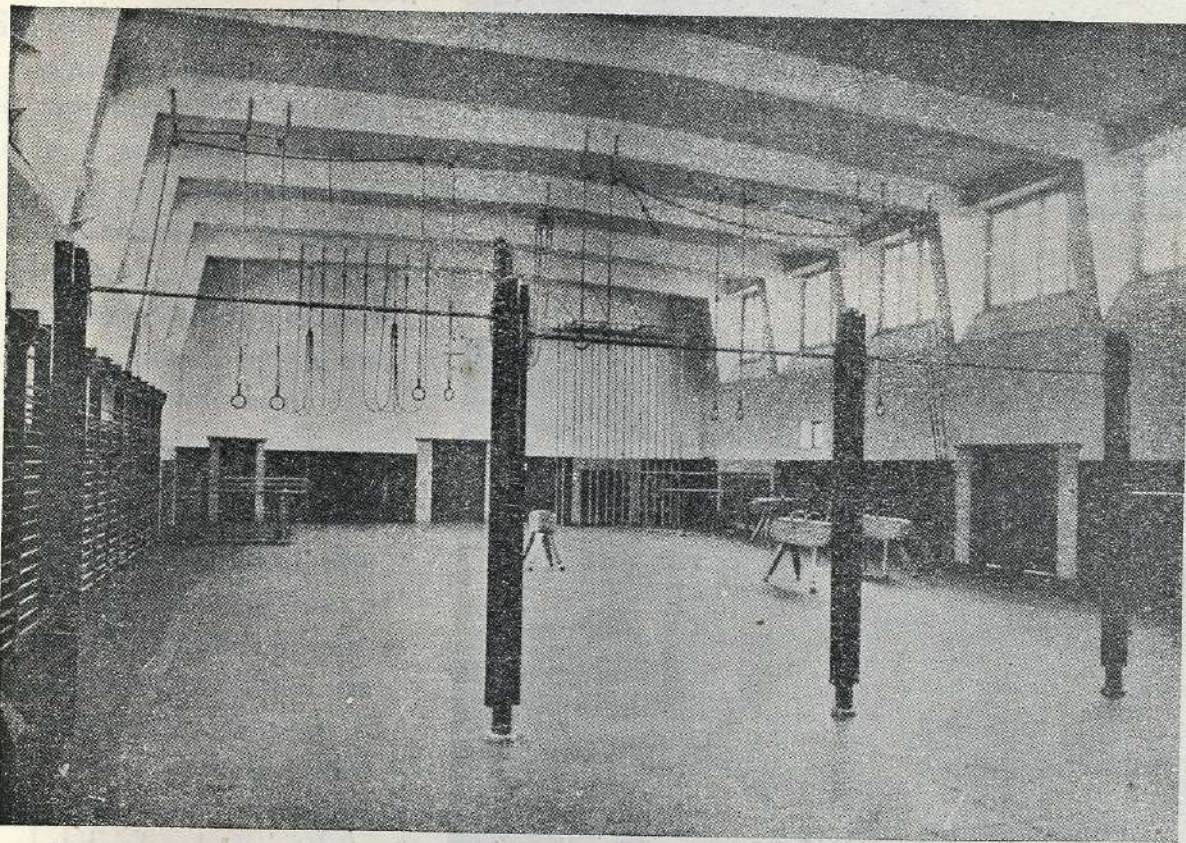
Por lo que se refiere a los detalles de la distribución de la planta, se ha evitado en absoluto la disposición de salas para los niños en el sótano del edificio, innovando en las costumbres seguidas hasta ahora, y según las cuales se instalaba en él los comedores, talleres y baños. La comunicación con el patio y jardines es inmediata y, sin necesidad de subir escalas, se llega al comedor, a la carpintería, al baño y a los servicios

higiénicos. Las salas de clase se han distribuido en tres pisos, destinándose especialmente el más alto de ellos a las salas para asignaturas especiales, como ser: labores de mano, canto, cartonaje y dibujo.

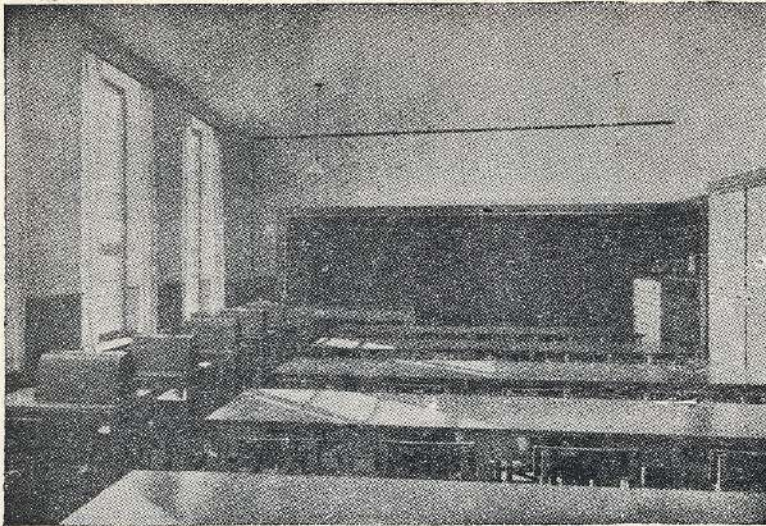
Los techos planos ofrecen la oportunidad siempre tan ansiada de poder disponer de una gran terraza para las clases al aire libre, y de otras dos para ejercicios de flexión y para baños de sol de los niños y niñas, después de terminada la clase de gimnasia.

Con esta instalación se ha creado, pues, una escuela que ofrece la comodidad y espacio necesarios según las últimas exigencias en la materia, que tan múltiples y diferentes son, si se las compara con las que se hacía valer antes de la guerra.

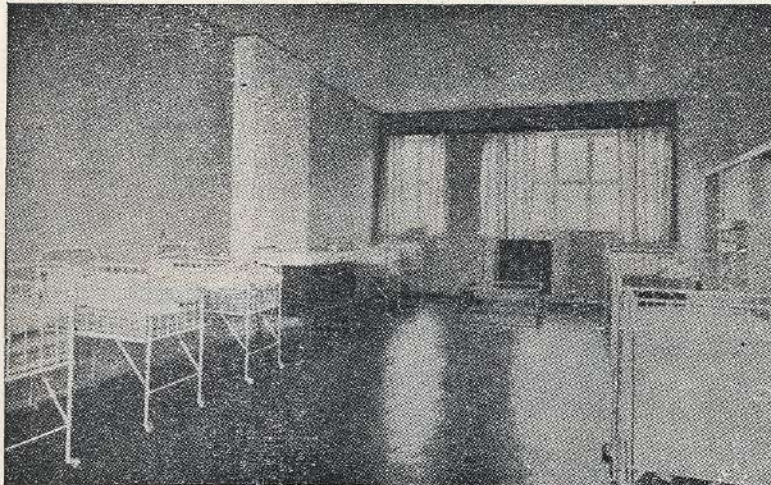
La gota de leche se hace cargo diariamente de los niños hasta de tres años



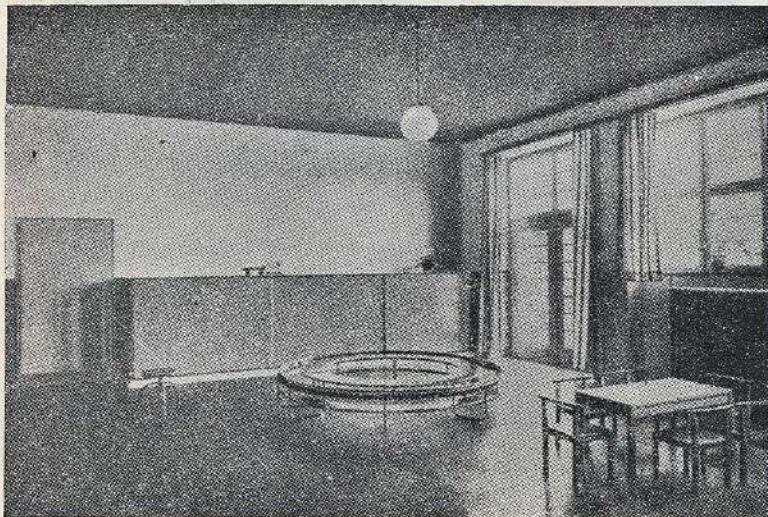
Escuela Conrado Haenisch. El Gimnasio.



Sala de Trabajos Manuales.



Gota de Leche: Sala para lactantes.



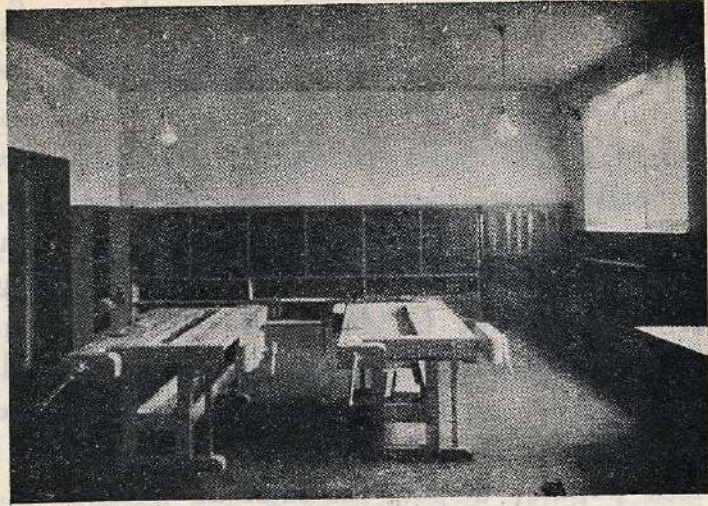
Gota de Leche: Sala de juego.

de edad, y cuyas madres tengan que ganarse el sustento. En la antesala los niños son desvestidos, la ropa se cuelga en un ropero muy bien ventilado y con compartimentos lavables, y se les pone, en cambio, ropa que proporciona la institución. Los niños que ya andan pasan, entonces, a la sala de juego y los de pecho son bañados y se les deja en una sala especial. La sala de juego cuenta con algunas mesitas y sillitas y con un banco circular. Estantes murales, bien ventilados, además de los juguetes, contienen las «chaiselonges», en las cuales los niños descansan al medio día. Los jardines son aprovechados también eficientemente en el verano y en los días cálidos de invierno. Como se ha dicho, los niños de pecho pasan primero al baño, el cual dispone de cuatro tinas pequeñas y de una gran mesa dividida en cuatro secciones y destinada a vestir a los niños. Los estantes murales contienen mantillas y demás ropa blanca que se ha de emplear en la sala contigua. Por un canal especial es posible echar directamente a una enjuagadera de la lavandería la ropa ya usada. En la sala para niños de pecho se ha dispuesto veinte cunas para recibir a los pequeñuelos. La parte de abajo de las cunas puede colgarse a tres alturas diferentes, las cuales corresponden a la facilidad para escalar que vayan adquiriendo

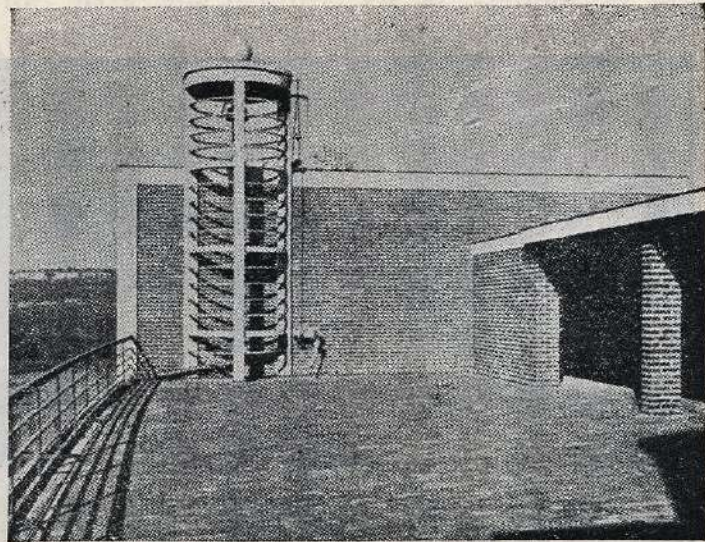
los niños, de acuerdo con su crecimiento. Una estación sanitaria, la oficina y la cocina completan la distribución en el piso bajo, en el cual se ha dispuesto también una habitación para cuidadoras y algunos sótanos con instalaciones mecánicas de lavandería y secado. Para jugar en el jardín se ha dispuesto cajas con arena, estanquitos, canchas de maicillo y un prado.

El kindergarten acoge a los niños de la colonia desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde. Las otras salas de juego se han calculado para 30 a 35 niños. Al igual que todo el demás menaje, las mesas y sillas se han adaptado a la edad de los educandos. Los estantes murales contienen juguetes y múltiples materiales de entretenimiento. Cada niño tiene un compartimento propio y es responsable del orden que reine en él. Mientras que, después de almuerzo, se ventilan estas salas, los pequeños descansan en la sala de juego y en los dormitorios. En la primera se ha colocado un piano y allí se organizan coros y diversos juegos. En el baño los niños se lavan las manos y se limpian los dientes, antes y después de las comidas, en lo cual los mayorcitos ayudan de buena voluntad a los más pequeños. Igualmente, se bañan todos una vez a la semana. También en el kindergarten existen dependencias para el jefe, una enfermería, una cocina, un pabellón de siesta en el jardín, cajones con arena, un estanquito, canchas de maicillo, un prado y, por último, un jardincito, en el cual los niños mismos pueden plantar, regar y cultivar flores.

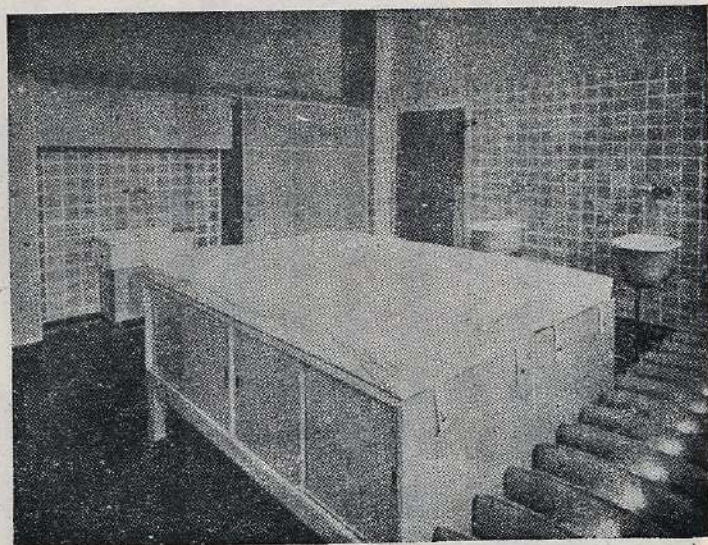
El asilo infantil ofrece un hogar



Sala de carpintería.



Terraza sobre el techo para clases al aire libre.



Gota de Leche: Baño para lactantes.

durante las tardes a aquellos niños que lo necesiten por las condiciones en que vivan en la casa paterna. Disponen allí de dos grandes salas para trabajar y jugar y de un taller provisto de bancos de carpintería, mesas de trabajo y herramientas.

La Sección Administrativa del Distrito comprende la Oficina de Menores y la de Bienestar Social. Aquí mismo tiene lugar también la consulta del médico y del dentista escolares. La biblioteca popular dispone de salas de lectura para adultos y niños. Los lectores esco-

gen ellos mismos los libros en los estantes y los inscriben en la sección correspondiente. En vitrinas especiales se exhiben obras recién aparecidas o que tratan sobre cuestiones de actualidad.

Para completar la impresión que producen los grabados adjuntos, hay que agregar aún que todas las salas llevan colores vivos y claros, los cuales dan al ambiente un sello de alegría y bienestar.

W. SCHÜTTE,
Arquitecto de gobierno.

(Traducción del alemán de Armando Rojas Castro).



ISAÍAS CABEZÓN.

Retrato de la pianista
berlinesa Jeny Krause.

Arte oficial

HA surgido la palabra en la carta pública de un Embajador a un respetable caballero de Santiago, ambos muy distinguidas personas, que entretienen los ocios que les dejan sus intereses públicos y privados, meditando en la Belleza. Eso sí que la Belleza que ellos buscan se quedó detenida en la litografía de una vieja revista del siglo XIX que reproducía uno de esos cuadros de Gérôme o de Meissonier, tranquilos y bien dibujados que hicieron el encanto de los hogares de entonces. Sensiblemente la apreciación del arte para quienes lo miran desde fuera como una mera recreación de sus negocios, no es la misma de quienes viven la responsabilidad de crearlo, o de aquellos que buscan en el arte precisamente lo contrario de lo habitual; el elemento mágico e inventado.

Aterraban al referido Embajador las polémicas y la transmutación de los valores artísticos que se realizaba en Santiago: a la distancia todo se le presentaba más confuso y amenazante y esas polémicas que apenas afectaron al reducido número de personas que en nuestras ciudades hispano-americanas sienten la necesidad del arte, se le ofrecían como un asunto universal. Todavía entre nosotros el arte es sólo cuestión de minorías; y cuando llegue esa fecha de la general discordia y discusión artística, cuando cada creador alee las formas que ha creado, sobre el clamor de los demás, entonces la cultura media de nuestro pueblo habrá ascendido mucho.

Ahora es ocasión de elogiar lo que la actual reforma artística ha hecho por la cultura del pueblo: conciertos de extensión musical, búsqueda de motivos nativos y aplicación en un arte industrial chileno, que no continúe copiando

estilos envejecidos y sin carácter; exposiciones artísticas que nunca como en estos días se ofrecieron tan generosamente a la contemplación de las clases populares.

Pero lo que llaman el modernismo de algunos de los artistas que han tenido actuación pública en Chile últimamente, parece que desconcierta al señor Embajador y en uno de los párrafos de su escrito pide hasta la tuición del Estado para que perdure en el tiempo el arte que encantó la juventud del señor Embajador y de su corresponsal, y no se infiltre en la enseñanza artística de Chile ninguna innovación. Pide pues, como podría pedir un ministro de Luis XIV que aquel arte se convierta en arte oficial, y que los artistas actuales sigan como los chilenos de 1850 imitando al primer pintor que llegó a Chile: a ese hombre cargado de azules y de mitología que se llamaba Monvoisin.

Es un lapsus inexplicable en quienes desean ejercer crítica de arte ignorar lo que ha sido al través de distintas épocas artísticas el llamado arte oficial; que circunstancias históricas lo han determinado y todavía pensar que una forma de organización autocrática semejante pudiera desarrollarse en Chile. El arte oficial es uno de esos productos típicos que el historiador reconoce como el geólogo una tierra característica, en las sociedades autocráticas cuyos jefes se llaman Luis XIV o Constantino el Grande. No incluimos en el fenómeno la Roma de Augusto, aunque es ejemplo muy traído, porque en esta época los artistas como un vestigio republicano, conservaron todavía—valga el caso de Ovidio—algo de individualidad y diferenciación. El arte oficial se reglamenta como una

función pública: pierde en invención, intimidad y fuerza expresiva: una razón casi de orden burocrático lo obliga a la uniformidad; la intuición individual parece sospechosa, y el arte de naturaleza intuitiva, tiende a hacerse racional y lógico, como un oficio.

Las luchas del arte moderno que han hecho tan desigual y accidentada la evolución artística de Occidente en los últimos cien años, se explican por la supervivencia en ciertos pueblos europeos como Francia, de formas y maneras artísticas ya muertas, pero consolidadas en escuelas y academias; en arte oficial en una palabra. Hay un momento en que ese espiritual pueblo de Francia, políticamente el más poderoso en la Europa del siglo XVII, artísticamente—a pesar del esplendor aparente— parece estancado. Es que mientras en otros pueblos se desencadenan las formas que han traído consigo un Rembrandt o un Velázquez, se cumple la voluntad de crear, cada artista realiza sus intuiciones, en la Francia de Luis XIV el arte se organiza al gusto del monarca, como un baile de etiqueta. La enorme peluca rizada de Le Brun preside a los artistas.

Rige toda una Estética codificada en la Escuela de Roma con sus principios fijos e inmutables: La belleza reside en la imitación del arte antiguo.

Los griegos plasmaron los arquetipos de la belleza absoluta, que es la belleza formal. El cuerpo humano es la medida de todo arte y en la escultura griega está el cánón de proporción del cuerpo. La realidad del presente no proporcionaría al artista sino asuntos bajos y vulgares; hay que remontarse al símbolo y la alegoría. La naturaleza debe ser arreglada y ennoblecida por el artista.

Situándose en un pasado de imitación y sin vitalidad histórica, estos principios produjeron esa pintura de escuela y

academia, fría, amanerada, con la preocupación del «sujet noble» y con sus viejos temas mitológicos y alegóricos sin arraigo ni significación alguna en la época. Y cuando hombres de genio como Watteau quisieron en el siglo XVIII pintar de modo diferente, no encontraron en torno suyo sino esas figuras bonitas, endebles y gráciles, ya sin fuerza ni «pathos» humano por la vida convencional; productos de un siglo que quiso ennoblecer y corregir la naturaleza.

Todo el siglo XIX es la lucha de grandes individualidades y pequeños grupos fervorosos contra las imposiciones de un arte oficial. Y fué el enriquecimiento del espíritu europeo por los viajes, la exploración de orbes culturales distintos, las revelaciones arqueológicas, las experiencias de la Etnología; ensanche de panoramas, hallazgo de nuevas verdades artísticas, codificación de otras estéticas posibles, lo que cerró para siempre la oportunidad de un arte enclavado en el pasado y dogmático como el que parece soñar reminiscentemente el señor Embajador.

Un hombre sencillo y obstinado, casi un campesino, indicaba en su provincia—no rincón francés de Aix, en Provence, en las postrimerías del siglo XIX y comienzos del XX, un nuevo camino artístico más comprensible y seguro que todos los dogmas académicos: el arte como integración; la obra de arte que se da con la unidad de un fruto.

Ya no más dualismo artístico. Ya no más la busca del «sujet noble» que pedía la Academia. Forma y contenido indivisibles en su unidad interior produciendo esa cosa individual, creada, que es la obra de arte. «Cuando el color está en su riqueza la forma está en su plenitud» decía Cézanne. «Ojo y espíritu» era todo cuanto pedía al pintor el propio Cézanne. Esto, y no el

predominio de una manera o la imitación de un estilo, pudiera ser el punto de partida de una buena enseñanza artística. ¡Que el señor Embajador y otras personas de su alta categoría, no incu-

rran en el error de pensar que sus viejos artistas favoritos eran los únicos veraces!

MARIANO PICÓN-SALAS.

La maestra rural

He aquí una lectura cmarga trazada, sin embargo, con rigurosa fidelidad de lo que eran, de lo que son nuestras escuelas rurales, pobres barracas destartaladas a lo largo del vasto campo chileno. La publicamos ahora como un medio de subrayar con buena tinta la importancia del proyecto que con el carácter de urgencia empieza a construir en gran número, ahora mismo, edificios modelos para escuelas en todo el país.

DOS o tres veces la había encontrado en la estación y desde la primera vez que la ví me agradó su figurita menuda y la tristeza resignada que de ella emana. Es pequeñita, enclenque, la cara de facciones finas, está empalidecida por la anemia y las fatigas; en las grandes pupilas oscuras arde extraña luz interior, la nariz parece de cera, la boca es breve e incolora. Nos miramos con curiosidad y simpatía: ella tal vez sorprendida de ver una cara desconocida aquí donde todos se cono-

cen; yo encantada con la reserva distinguida de esta muchachita humilde, pero graciosamente vestida. Acabamos por saludarnos y una tarde otoñal en que llovía, apiadada al ver que un chicleo trayéndole un mal caballejo la

esperaba, le ofrecí llevarla en mi coche hasta su casa. Aceptó.

—¿Dónde la llevo?

—A la escuela de Los Quillayes—y agrega con cómico apuro que le colorea el rostro.—Es muy lejos, ¿sabes? Una hora de coche por mal camino.

—Qué más da.... Charlaremos.



—Quedará muy distante de La Granja.

—No tengo prisa por llegar. Suba que el viento hiela.

Tras una última vacilación se decide, sube y se instala hecha un ovillo en el asiento de adelante, tratando de ocupar el menor sitio posible. Me siento frente a ella y un momento la observo tan blanca, tan rubia, tan juvenil, tan azorada bajo mi mirada inquisidora que recuerdo, no sé por qué, un conejito que cuando era pequeña hacía mis delicias. Sonríe y le pregunto:

—¿Es usted de aquí?

—No, señorita: soy de San Carlos.

—¿Y le gusta esto?

—Sí y no....

La miro interrogándola; ella parece luchar con su timidez; luego toda sofocada contesta:

—Adoro el campo, pero la vida que llevo aquí es tan penosa que hay veces que tengo miedo de aborrecerlo. Para ustedes las que pasan en él sólo algunos meses en el otoño, el campo tiene una faz: la de la melancolía de los tonos dorados, la de las mañanas radiosas, la de las tardes magníficas, la de las noches de paz y ensueño. Pero cuando llega Mayo y ustedes se van y quedan los fundos desiertos y empieza la lluvia y hace frío y los días son tristes, monótonos y largos y las noches son más tristes y largas aún... ¡Oh! esa faz del campo ustedes no la conocen, y, más vale que así sea. ¡Es demasiado desconsoladora!

Sorprendida la miro de hito en hito. Parece otra: las oscuras pupilas brillan febriles y un rojo inmenso colora sus mejillas. La voz, al principio un tanto temblorosa, va poco a poco afirmándose hasta vibrar dulce y serenamente.

—Voy a contarle mi historia, porque algo me dice que usted comprenderá todo el desencanto que encierra, Murio

siendo yo niña mi padre, y mis dos hermanos mayores se encargaron en pocos años de malgastar nuestra pequeña herencia. Acosados por los acreedores hubimos de rematar el fundito. Pagadas las deudas nada quedó. Mis hermanos se dispersaron: uno se fué a la Argentina, otro a las salitreras; prometieron ambos mandarnos algún dinerito con qué mantenernos, mas luego vimos que aquella promesa de vida laboriosa era una mentira como tantas otras con que engañaron nuestra angustia. Mamá cosía, yo iba al liceo y en las noches la ayudaba. ¡Para qué narrarle los sufrimientos de esos años en que tan duramente tuvimos que luchar con la miseria! Pasaron y ya con mi título de bachiller, respiramos mamá y yo confortadas. Recurriendo a antiguas amistades tratamos de que me nombraran profesora de alguna escuela. Dí el examen reglamentario en Chillán, tuve mi nombramiento y me vine aquí.

Hace una pausa y mira a través de los cristales el paisaje velado por la llovizna persistente. El camino bordeado de zarzas y de álamos amarillentos está lleno de charcas y hoyos que tumban a uno u otro lado el coche. Hombres a caballo se cruzan con nosotras, caminan lentamente, destilando agua la manta, encasquetado hasta los ojos el sombrero miserable. Ranchos sórdidos aparecen aquí y allá; por las rendijas de las puertas un leve humo blanco se escapa; en uno que tiene un corredorcito, varias mujeres desgranar maíz acurrucadas en el suelo, tapadas las cabezas con los pañuelos de colores vivos, terciados a modo de capa.

—Me vine aquí—prosigue con voz mansa—y si es cierto que con el sueldo que gano estoy libre de preocupaciones y al abrigo de miserias, la casa que me dan es un poco, un poco solamente,

mejor que esos ranchos. La casa habitación consta de tres piezas y un chiribil donde tenemos la cocina; la escuela es otro edificio compuesto de un corredor que cuando llueve se inunda completamente y de una gran pieza dividida con tablas de cajones para formar dos salas, sin más luz ni ventilación que la que pueda entrar por las dos puertas;

ron cuando me quejé? que el que se gotea debe quitar las goteras o resignarse a vivir con ellas. Me decidí a arreglar por mi cuenta los pisos, a encalar y empapelar las paredes, a comprar dos puertas con vidrios que cuando hace frío me permita tenerlas cerradas y que haya luz.

Tengo ahora más comodidades, mas,



no hay cielo raso y como piso tenemos ladrillos; y en qué estado! Cuando llegué, el aspecto general era desolador: las paredes estaban ahumadas, las ventanas sin vidrios, las puertas desgoznadas, los pisos podridos con las goteras, los papeles cayéndose a pedazos a causa de la humedad. ¿Sabe qué me contesta-

siempre ¡cuánta cosa hace falta! Si llueve no hay donde hacer los recreos y como me da miedo que los niños se enfermen en esa inmovilidad forzada que los hiela, llevándoles toda la sangre a la cabeza, los hago marchar alrededor de la sala. Otras veces la atmósfera se hace irrespirable debido al vapor que

despiden las ropas húmedas y al olor a barro de los zuecos alineados junto a las paredes. ¿Y cómo abrir las puertas si el viento silba entre los maderos?

Esos niños que en la escuela deberían encontrar un hogar confortable, que desde pequeños los hiciera tener cabal idea de lo que es la comodidad, el orden y la limpieza, encuentran en ella tanta o mayor miseria que en sus tristes hogares.

Si el porvenir está en las inmensas riquezas que el campo chileno atesora, si necesitamos hombres fuertes, equilibrados, puleros, si los hábitos adquiridos en la niñez son los que prevalecen en la vida entera del individuo o si estos hábitos no puede adquirirlos nuestro pueblo sino en la escuela, es natural que esta debiera ser un riente edificio rodeado de jardines, con ventanas abiertas a todo aire y rayo de sol, con paredes de colores claros que irradien limpieza, con patios cubiertos que permitan jugar a los niños en los recreos de días lluviosos.

Dicen que nuestro pueblo es triste, que es alcohólico, que la raza degenera... Lo dicen y discuten y se afanan y poco hacen por mejorar su situación los que pueden hacerlo. Si la salvación del pueblo está en la escuela, ¿por qué no dotan a nuestros campos de verdaderas escuelas de vida moderna, en las cuales a la par que elemental instrucción se les inculque a los niños ideas de pulcritud moral y corporal, de trabajo, orden y economía? ¡Oh!... así comprendo la escuela, así esta triste vida que llevamos se nos haría soportable, así esta-

ríamos seguras de tocar pronto el fin que todas soñamos: ver a nuestro pueblo libre de ignorantismos, sin roñas morales ni corporales, ni estigmas que lo degeneren.

Calla la voz mansa y largo rato nos quedamos las dos meditativas. De pronto detiéndose el coche.

—Hemos llegado. No la invito a que baje; esto es demasiado desolador.

Miro los edificios: la casa es bajita, como aplastada por el tejado parduzco; un jardincillo en que dos rosales se retuercen histéricos al paso del viento la separa de la escuela; otro edificio análogo, pero más bajo y ruinoso aún. En el fondo hay una huerta diminuta. Tras los vidrios de una ventana, una rugosa cara de viejecita atisba curiosamente. Todo bajo la llovizna implacable y el viento huracanado.

Ella recoge sus paquetes, abre la portezuela y me mira indecisa.

—Pobrecita!—murmuro atrayéndola y besando la carita afiebrada.

—Gracias—dice con sencillez.

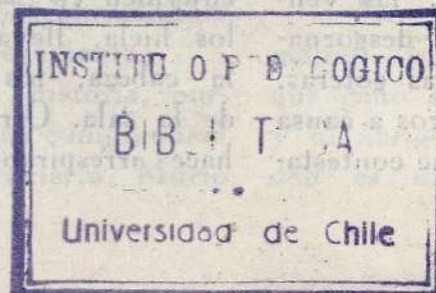
Ya en la pisadera abre el paraguas, baja y chapoteando en las charcas llega hasta la puerta, se vuelve, agita su manecita roja de frío y con su aire de niña tímida se hunde en las negruras del pasillo.

—A casa—digo al cochero.

Y un velo húmedo como el que envuelve el crepúsculo, flota ante mis ojos.

< Mayo de 1919.

MARTA BRUNET.



La enseñanza de la historia

EL profesor Varma de la Universidad de Jammu (Cachemira) ha enviado a algunos filósofos, sociólogos y profesores de historia, un cuestionario, cuyo texto damos más adelante. Como la alternativa que allí presenta, entre la historia considerada como ciencia o como mera ayuda a la enseñanza de la moral, me ha parecido errónea, le he dirigido la siguiente carta:

Muy estimado Señor y colega:

El cuestionario que Ud. ha hecho sobre la enseñanza de la historia testimonia un alto ideal y un sincero deseo de ayudar a la Humanidad en los tiempos turbulentos que atravesamos. Quisiera en mi calidad de Presidente del Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, enviaros mi modesto aporte. Otros más competentes os enviarán también su respuesta y de todas las opiniones vertidas surgirá, así lo creo, una respuesta que pueda aportar claridad a los maestros animados de un ideal tan alto como el vuestro y dedicados a una rama noble entre todas y que constituye la verdadera llave de la Humanidad: la Historia.

Antes de abordar la cuestión, me permitiré situar, en breves palabras, la enseñanza de la historia entre las otras ramas de los estudios, conjunto que debe concurrir de una manera armoniosa al bien del niño y al fin último que persigue la educación. ¿Cuál es este fin? Yo creo que es posible—sin hacer intervenir a la religión y a la metafísica—definir la educación como un proceso que tienda a conservar y a acrecentar, tanto en el niño como en el adulto, la potencia del espíritu. Se trata de adaptar la razón limitada del hombre con la razón infinita que preside el Universo, de poner de acuerdo lo individual y lo Universal por el contacto activo entre el pensamiento subjetivo y las leyes objetivas, motores de la realidad concreta, como nos lo revela la ciencia. Por eso, toda ciencia es teórica y práctica, busca las leyes verdaderas en todas partes y persigue la aplicación de esas leyes a la usanza del hombre y a su conducta en la vida.

La realidad a la cual el hombre debe adaptarse comprende dos órdenes de seres: las co-

sas inanimadas o animadas y los otros hombres. Miradas desde el ángulo de la acción humana, las cosas son las materias primas de las industrias, los hombres son los seres parecidos a nosotros con los cuales estamos llamados a cooperar. Muy joven él aprende a conocer la naturaleza y la humanidad, mejor las conozca más podrá enriquecer y afinar las energías latentes en él. Estas consideraciones nos conducen a reconocer la existencia de dos ramas principales en el tronco del conocimiento: las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas. Ambas se imponen al niño desde su nacimiento, aunque al principio de una manera inconsciente y empírica. Es en su prerepresentación de tiempo y lugar que entra en contacto con ellas. Pero, poco a poco, el niño se desarrolla y su mirada sobrepasa el horizonte limitado en que ha vivido hasta ahora. Pregunta. Extender el conocimiento del niño en el espacio es llevarlo a conocer el mundo y este estudio termina en la geografía. Extender su conocimiento en el tiempo es llevarlo a concebir el desarrollo de los fenómenos, su evolución y este estudio termina en la historia.

La historia es ante todo el conocimiento del hombre y de sus obras en el tiempo. El fin de este estudio, cuando está lo suficientemente avanzado para conducir al establecimiento de leyes, es la constitución de dos ciencias: la del espíritu del hombre en cuanto a individuo: la psicología y la del hombre en el seno de la comunidad: la sociología. Ambas son inseparables, porque no se puede prácticamente disociar la influencia que el individuo ejerce sobre la sociedad, de la que la sociedad ejerce sobre él.

De ahí que cuatro problemas se impongan al maestro que enseña historia.

A.—Fin de este estudio: encaminar al alumno hacia la psicología y la sociología.

B.—Medios de tender a este fin: estudio de la civilización humana y de las conquistas del espíritu humano a través de los siglos.

C.—Psicología del niño: sus intereses inmediatos en las diferentes edades y cómo estos intereses varían. Es necesario, como lo ha demostrado Williams James, apoyar los intereses nuevos en los intereses existentes.

D.—Programas conforme al fin, a los me-

dios, y a la psicología de la infancia y de la adolescencia.

Consideraremos como probados los dos primeros. Nos queda hablar y dilucidar cuáles serán los dos últimos. Para este fin y para atenernos a los rasgos generales, diremos que la psicología nos muestra en la infancia y en la adolescencia cuatro fases, que se distinguen las unas de las otras por los objetivos y la naturaleza de los intereses dominantes.

1. De siete a nueve años el niño está en la etapa de los intereses inmediatos, limitados al tiempo presente y al lugar presente, con breves incursiones en los países lejanos y en los tiempos remotos. Este era el momento de estudiar las necesidades del hombre y su satisfacción (alimentación, habitación, vestido abrigo, defensa y trabajo) con alusiones a las soluciones que el hombre ha adoptado en otros lugares y en otros tiempos.

El estudio de las cosas concretas conducirá a la historia anecdótica de las industrias humanas y el estudio de los pensamientos más simples del hombre conducirá a las creaciones del espíritu en la antigüedad: leyendas, cuentos populares que encierran bajo la estilización de la ficción un alto pensamiento de belleza, de justicia, de verdad y de sacrificio de sí mismo a la verdad.

2. De diez a doce años el niño aborda la etapa de los intereses especializados concretos. Los objetos serán los mismos, pero concretados alrededor de un ser, viviendo en otra parte (viajes) o habiendo vivido en otros tiempos (biografía). Es pues el momento de evocar las épocas desaparecidas tomando por centro tal hombre, tal héroe de preferencia, que haya luchado y haya triunfado de las dificultades.

3. De trece a quince años es la etapa de los intereses abstractos simples. La razón surge y ata los fenómenos, pero es todavía empírica y no se eleva sino partiendo de los hechos concretos.

La ciencia social nos muestra cómo la altura y la latitud de una región determina la flora y la fauna que allí se encuentra; cómo la flora, la fauna y el sub-suelo conducen los hombres a las industrias, cómo la industria determina el comercio y éste a su vez las costumbres, las instituciones y hasta la religión. Estamos entonces en el umbral de la psicología de los pueblos y de la sociología misma.

4. Estos estudios culminan en la época

siguiente. De seis a dieciocho años el adolescente se eleva a los intereses abstractos simples. De un golpe de vista juntará los aspectos hasta ahora fragmentarios de la historia; hará lo que hasta ahora se ha llamado impropriamente filosofía de la historia, sería mejor decir el estudio de la evolución del hombre bajo el doble aspecto, de la psicología y de la sociología.

Agregaremos que este espíritu debe estar siempre presente en el espíritu del profesor de historia. Sin duda no lo mostrará a los ojos de los niños, pero este pensamiento deberá orientar su enseñanza y le permitirá presentar los fenómenos históricos de tal manera que un día—en un año, en cinco, o en diez—el alumno sea llevado él mismo a encontrar el encadenamiento de los hechos característicos del progreso humano. Me teneis, ahora, estimado colega en situación de responder a vuestras preguntas.

1

A) ¿Cuál debe ser el fin de la enseñanza de la historia? ¿La historia deberá ser enseñada como una ciencia o como una disciplina práctica?

Ud. pregunta si la historia debe ser concebida como una ciencia natural pura y simple o como un arte aplicado, como sostén y apoyo, a la moral. Creo haber mostrado que hasta los quince años ella no será ni una ciencia rigurosa, teniendo por fin la búsqueda de la verdad histórica, pues el espíritu del adolescente no está maduro para eso, ni un ayudante exclusivo de la moral. Ella será un conocimiento de la evolución colectiva de la humanidad apoyados sobre una base científica y tomada desde el ángulo del progreso humano. De éste y sin que sea necesario sacar una conclusión moralizadora—pues toda conclusión prematura es un error de psicología y toda moralización intempestiva lleva consigo el disgusto del niño—la historia le enseñará lo que es la vida en sus múltiples manifestaciones y sacará él mismo las conclusiones lógicas aplicables a su conducta personal.

B) ¿Si la historia debe ser enseñada ante todo como una ciencia y si esta enseñanza debe ir a parejas con la historia natural, organizando los hechos humanos como se presentan en la realidad sin hacer la selección de los hechos que han conducido la humanidad al progreso y bienestar?

Yo creo que esta concepción sea tal vez válida para los futuros universitarios, a partir de la edad de diez y seis años, pero yo preferiría atrasarla hasta la Universidad misma.

C) ¿Cree Ud. que esta última manera de proceder (establecer una selección hecha por individuos de gran valor espiritual) odria ser tachada de abstracción idealista?

Escoger los hechos que deben ser expuestos y escogerlos en nombre de una concepción del progreso, es sin duda hacer intervenir un juicio de valores. Pero si esta selección consiste en sacar a luz algunos fenómenos dominantes en materia de psicología o de sociología, no es en manera alguna arbitraria: se puede ser realista sin dejar de ser idealista. A un cierto nivel espiritual—como lo he demostrado en mi obra sobre La Ley del Progreso en Biología y Sociología—el idealismo auténtico y el realismo verdadero lejos de excluirse se complementan.

D) ¿Aceptaría Ud. una división en la enseñanza de la historia, en historia aplicada e historia pura, siendo la primera enseñada a los alumnos como preparación (curso general) a sus deberes de ciudadanos, mientras que la segunda sería reservada a los estudiantes que quisieran seguir sus búsquedas históricas?

La división que Ud. indica: A, predominancia de la práctica, y B, predominancia de la teoría, se impone del hecho mismo de los intereses de las diferentes edades. Pero las dos concepciones pueden hasta un cierto límite compenetrarse: a los más jóvenes se les mostrará que el espíritu crítico debe aguzar el sentido de la verdad histórica, y a los estudiantes de la Universidad se les hará comprender que la crítica de las fuentes no debe degenerar en un sport de dilettantes sino que debe contribuir al progreso espiritual de la humanidad.

2

A) ¿En qué orden habrá que tratar las diferentes etapas de la vida humana?

a) ¿Está Ud. de acuerdo con el profesor Marshal que las actividades predominantes han sido siempre de orden económico, y cree Ud., por consiguiente, que el estudio de los hechos económicos debe ocupar el primer lugar en el espíritu del alumno?

Como yo lo he demostrado, las actividades económicas del hombre son una fase de nuestra acción: el esfuerzo por satisfacer sus necesidades y transformar con este fin las ma-

terias primas que le ofrece la naturaleza. Pero no hay que perder de vista que satisfacer las necesidades del cuerpo no es sino un medio de conservar el organismo y que toda la vida tiene por fin acrecentar la potencia del espíritu.

b) Si la actividad esencial del hombre es la actividad económica estima Ud. que la pasión del dinero y de la propiedad es un hecho universal y que la guerra—consecuencia inevitable de esta pasión—debe por consiguiente atraer ante todo la atención del alumno?

El dinero y la propiedad son instrumentos. Como todo instrumento pueden provocar el sufrimiento o aliviarlo, servir al bien o al mal. La guerra muestra cómo el hombre cegado por la ignorancia y violando el derecho los hace servir para el sufrimiento y para el mal. La contra partida consistiría en mostrar al alumno cómo el solidarismo constructivo los hace servir para el bienestar y el bien del hombre.

c) ¿Cree Ud. que sería volver ciegos a los alumnos hacia las realidades no dando importancia a este hecho patológico y podrían caer así en abstracciones peligrosas?

No hay que perder de vista la visión de lo que ha conducido al hombre y puede aun conducirlo al sufrimiento y a la ruina, pero es necesario insistir sobre todo cerca de los alumnos jóvenes sobre el bien más que sobre el mal.

d) ¿La última guerra ha tenido influencia sobre la enseñanza de la historia?

La gran guerra debió haber sido—en el espíritu de millones de combatientes—la última guerra, pero para matar la guerra y el nacionalismo estrecho que la prepara y alimenta es necesario el apoyo de la Escuela Pública en todos sus grados. Todos los maestros clarovidentes se han ya apercebido, sólo cierran los ojos los que pegados a las formas primitivas del Imperialismo reniegan del llamado del porvenir: la Paz por el Derecho.

e) ¿Cuáles son las perspectivas de la enseñanza de la historia en vista de los progresos del industrialismo y de las necesidades profesionales? ¿Estima Ud. que es hora de reducir la enseñanza de la historia? ¿Cuál es su actitud hacia la enseñanza de la historia por medio del cinema? ¿Ha observado Ud. que la historia sea abandonada por los estudios de física o de dibujo?

La educación nueva fundada sobre la psicología nos enseña que el hombre completo

debe disponer de una cultura general y de una cultura especializada. Ninguna especialización profesional debe intervenir antes de los doce a catorce años, sólo los gustos personales pueden ser cultivados. Después de los catorce años, por el contrario, la preparación profesional deberá ocupar, por ejemplo, los dos tercios del tiempo, pero un tercio será reservado a la cultura general que comprenderá la profundización de las ciencias humanas y las ciencias naturales, sea: historia, geografía física y económica y ciencias naturales, agregando los dos utensilios principales del conocimiento: la lengua y las matemáticas. Así se tendrá un cuerpo central de ramas de cultura general alrededor de las cuales vendrán a agruparse las ramas que tratan de la formación profesional del adolescente. En cuanto al dibujo y los trabajos manuales serán la base de todos los estudios. El biógrafo—ya que Ud. lo menciona—me parece útil sobre todo en la edad de doce años para evocar las épocas de que se habla. A este respecto los films hechos con exactitud pueden prestar importantes servicios, pero no hay que olvidar que son para la historia de la humanidad lo que es el imagen en el texto mismo, es decir, poca cosa.

B) ¿Está Ud. de acuerdo con el profesor Seth, más radical aun que Mathew Arnold, que opina que la conducta es el todo de la vida y que por consiguiente el aspecto moral debería primar en la enseñanza de los hechos históricos?

Como ya lo he dicho, la preocupación de la conducta en la vida debe estar constantemente presente en el espíritu del maestro, pero la moralización debe estar ausente de sus palabras. De los fenómenos históricos y de su encañamiento debe desprenderse espontáneamente la enseñanza moral. Esto no quiere decir que el maestro deba abstenerse de establecer conclusiones, él deberá solamente insinuarlas para que los alumnos más despiertos las encuentren fácilmente.

b) Si Ud. estima que los hechos históricos deben estar subordinados a los fines morales, ¿cómo cree Ud. que debía procederse en los cursos de historia?

El problema consiste en esto: adaptar a los intereses dominantes, en las diferentes edades, la historia de la doble conquista del hombre: sobre la naturaleza y sobre sí mismo, sometiendo la naturaleza a los fines que persigue y haciendo predominar poco a poco

en la humanidad el derecho sobre la violencia brutal.

c) ¿No cree Ud. que insistiendo mucho sobre el fin moral la enseñanza adoleciera de eficacia, y que sería mejor eliminar o abreviar los hechos históricos que pudieran desmoralizar al alumno?

Ningún fenómeno puede desmoralizar al muchacho, y aún de la guerra se puede sacar una lección: el horror a la violencia. Todo consiste en colocar cada hecho en su rango y poner en presencia del acto malo sus consecuencias. Así es inútil insistir sobre el fin moral. Los hechos hablan por sí mismos.

d) Siendo el método generalmente adoptado para poner en relieve la evolución histórica el de hacer intervenir todas las ramas de los estudios, ¿cuáles serían las materias que quedarían para la enseñanza histórica propiamente dicha? ¿Estima Ud. que la historia debe ser una síntesis de las artes y de las ciencias? ¿No sería entonces un conglomerado formado de diferentes ramas, dando una especie de educación liberal sin dar nociones exactas?

La historia de las ciencias particulares debe en principio entrar en el cuadro de la historia general, ahí solamente las historias parciales toman un sentido relativo y el alumno puede darse cuenta entonces de las diferentes influencias que han provocado la eclosión de las ciencias. Sin embargo, como todas las ciencias propiamente dichas no pueden ser percibidas por el espíritu del adolescente sino hacia los catorce años, es necesario, en previsión de esta enseñanza, darle un bosquejo general de la eclosión de las ciencias particulares. Lo mismo se puede decir de la historia de las artes, de la literatura y de la religión. Es necesario, sobre todo, evitar en el espíritu del niño la formación de un mosaico de historias sin relación entre ellas.

c) ¿Cree Ud. que la historia propiamente dicha, lo mismo que el periódico, perdería su interés esencial si la política cesara de ser su campo de batalla?

La política será siempre para el adulto un interés dominante, afirmar esto no es sino constatar un hecho evidente. El interés político no es otra cosa—aunque sea intuitivo, empírico y pre-científico—sino un interés psicológico y sociológico hacia el presente y muy a menudo al lugar en que se encuentra (algunas veces a la nación, raramente a la humanidad). Pero antes de los diez y seis años



1. El caballo de fuego.—2. El pollo trintre.—3. Lavandera.

este interés particular de los adultos no se manifiesta, entonces se puede elevar las miradas del niño y sin eliminar este interés dejarlo en su rango, que es inferior a los otros.

3

A) ¿Cree Ud. que será posible tratar los problemas políticos de la historia desde el punto de vista internacional?

Su pregunta concierne a la preparación de los profesores, a su rol de psicólogos y de sociólogos de la historia, y pertenece entonces a la Universidad y a las Escuelas Normales Superiores el preparar espíritus científicos imparciales. ¿Lo hacen ellos hoy en día? Yo no podría afirmarlo, y a menudo he constatado lo contrario. Sin embargo, ahí está la llave del porvenir.

B) Dado el estado actual de los espíritus, ¿no cree Ud. que sería prematuro insistir sobre el punto de vista internacional? ¿No cree Ud. que el mejor método para adoptar sería el de describir la cultura de grupo de: artes, trabajos manuales, música, poesía, filosofía, etc., dejando a un lado toda materia que se presente a discusión?

Estudiar la historia del progreso humano, estudiar las ciencias y las artes, estudiar el progreso económico, es hacer historia supranacional aún si se comienzan a estudiar estas

manifestaciones desde el punto de vista local. No veo ninguna dificultad para encontrar un terreno común para la enseñanza supra-nacional de la historia.

C) ¿Cree Ud. que este programa conducirá a un progreso real si se tiene en cuenta las directivas dadas por el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral?

Yo creo que el programa tal como se ha bosquejado conducirá a un progreso real. Tener en cuenta esas directivas no es sólo conformarse a las exigencias de la psicología de las diferentes edades, sino tener conciencia de un fin que es necesario.

D) ¿Podría Ud. sugerir algunas modificaciones a los principios y a los métodos sugeridos por el programa tal como yo lo he concebido?

Esto, bien entendido, no es sino un bosquejo. Pertenece a los historiadores, a los psicólogos el unir sus esfuerzos y elaborar un programa detallado que convenga a cada país, a sus necesidades, a su grado de adelanto. Los medios serán diversos, el fin idéntico: el conocimiento de la potencia intelectual maravillosa del hombre y la ambición que en la conquista de sí mismo hace el hombre predominar.

Ad. FERRIERE.

Doctor en Sociología. Director
del Departamento Internacional
de las Escuelas Nuevas.



CARLOS ISAMITT.

Iglesia de Palaiseau.
(Francia).

María Valencia y sus monos de papel

ARTE fugaz elaborado con un material de mera apariencia, hecho a fuerza de pequeñas inflecciones de dedos, construído de alambre y papel, las figuras de María Valencia, que insertamos en estas páginas, tienen sin embargo un extraño prestigio en su realización, una independiente realidad que hace de ellas, de cada una de ellas, una pequeña obra llevada a cabo con graciosa exactitud.

Es un conjunto rico de aspectos el que presentamos a nuestros lectores; los diferentes tipos populares se yerguen en su base de madera junto a una vistosa flor como amables fantasmas pueriles. Yo no sé qué genealogía tiene este arte de papel, en qué manos

ha estado antes que María Valencia creara con él esta feria de admirables personajes, pero, es tan claro su objetivo plástico, tan atrayente su hechura de juguete, que basta la consideración de una figura para poner en evidencia la estirpe de su oficio.

El arte de María Vasiliéff y el oficio de las alfareras de Quilmo se mezclan igualmente en estos graciosos fantoches ideados con fina malicia, esbozados con fantasía y puestos en obra finalmente en la materia más somera. Un

sello personal muy característico les da ese ritmo del estilo que siempre corona un modo propio de ver las cosas. No hay más que mirar sus creaciones simplificadas hasta lo indispensa-



Amor endomingado.

ble y sin embargo con una riqueza de observación y de sentido que hace que nada falte ni nada sobre en el todo propuesto.

Dentro de nosotros tiene un especial significado esta labor decorativa de María Valencia, pues ella viene por primera vez a trabajar en bagatelas de lujo aprovechando con éxito los tipos populares o lo que es lo mismo a dar simpatía y seducción a nuestros modos típicos.

Las artes decorativas han recuperado de golpe su importancia



El pollero entusiasta.

en el orden artístico desde algunos años a esta parte, dejando de ser artes menores relegadas a segundo término como ejercicio inferior del artista, para situarse en el lugar que la categoría del trabajador le acuerde. Y nadie desdeña hoy poner en juego todos los recursos de su oficio al servicio del ideal decorativo. Los decoradores modernos han amplificado las posibilidades de su arte, aumentando su sentido con agudas calidades plásticas. La industria de lujo ha ganado con ello de tal manera que da la impresión de haber progresado en el término de cien años sólo a raíz de este resurgimiento de las artes aplicadas. La arquitectura, los vestidos, el mueble, la juguetería, etc., le deben sus mágicas representaciones actuales.



Repertorio de mujeres

Síntesis constructiva, máximo aprovechamiento del objeto y una coloración y dibujo especulado con la más libre imaginación plástica son las diferencias adjetivas de la industria artística moderna. Entre las antiguas muñecas cachetonas de porcelana, con ojos de abrir y cerrar, y las normandas, arlequines y gigolettes de trapo pintado de hoy día, cabe un largo camino hecho de selección formal de elementos. El muñeco se ha independizado de todo estéril servilismo, ha definido su sexualidad decidida-

mente, tiene pasiones como las personas, exhibe sus defectos con arrogancia, grandes ojeras violáceas rodean sus grandes ojos, el traje roto ha sido parchado en casa; el desencanto, el amor sublime, la vampiresa y el vaquero del lejano oeste, he aquí los roles y metamorfosis de un pelele europeo.

Las esculturas populares chilenas hechas en greda coloreada de charro, con dorados y rojos, pueden servir de pista segura para descubrir una nueva raza de muñecos. Hinchadas de re-

poso representan el trabajo casi siempre o la abundancia. María Valencia ha agregado a todo esto un espíritu alegre y dinámico no exento de ternura. El movimiento decide la perspectiva de sus creaciones hechas a base de síntesis psicológica. "El cargador y su alma", igual que los gorriones, camina a pequeños saltos sin pesarle su faena, como que su saco está lleno de aire; "La acordeón bajo el sauce" es una historia deliciosa en la que el cantor, al pie de un árbol llorón, entretiene el alma errante de un peoncito de alambre. Un sentimentalismo fugitivo conmueve a



La acordeón
bajo el sauce

sus personajes, aplasta sus caras de siena, pero no es lo que prevalece, después de todo lo que queda de ellos es su espinazo de juguetes graciosamente empaquetado. En tres jerarquías pueden dividirse los caracteres desarrollados por María Valencia: las mujeres, los hombres y las figuras de caballos.

Es difícil imaginar caballos de más artificio que éstos, menos terrestres y sin embargo más vivos dentro de una zoología ideal. Tienen las patas de pájaro, las orejas inteligentes y no poseen estómago porque no necesitan comer. Bestias de extrañas estaturas, sólo han estado antes en los cuentos o en los sueños. Cierta aire displicente que los acompaña contrasta con sus tuzas y colas despeinadas por un susto pánico.



María Valencia.



El jornalero y la rosa.—La Petita baja al pueblo.—Juan motero.



1. Lidwina va al mercado.—2. La devota.—3. El secreto profesional



El pintor Madge.

El prof. Cabezón.

La Secretaria.

(Caricaturas de papel de Delfina Valencia).

Los turacos

ESTAS aves de la familia de las Musophagidae han llamado siempre la atención de los naturalistas, observadores y viajeros, tanto por su hermoso plumaje y aspecto típico, como por la particularidad tal vez única entre las aves, de que el color de sus plumas se destiñe al contacto del agua.

Los turacos viven en las regiones más calidas y boscosas de Africa, donde se

han encontrado catorce especies que se registran en el «Catalogue of the Birds in the British Museum»:

1. *Turacus leucotis*. Gray. Vive en Abisinia y norte de Africa.
2. *Turacus persa*. Gray. Senegambia.
3. *Turacus buffoni*. Jard. Congo y Senegal.
4. *Turacus schalowi*. Reichenow. Lago Tanganika. Benguela.

5. *Turacus livingstoni*. Gray. Este de Africa. Ugogo, Zambesi.

6. *Turacus reichnowi*. Fischer. Este de Africa. Montes Nguru.

7. *Turacus corythaix*. Jard. Sur de Africa. Natal, Zambesi.

8. *Turacus schneffi*. Schalow. Africa Central. Angola. Nian-Nian.

9. *Turacus macrorhynchus*. Gray. Oeste de Africa. Fernando Po, Gaboon.

10. *Turacus meriani*. Gray. Oeste de Africa. Congo,

11. *Turacus fischeri*. Shelley. Este de Africa. Kilimanjaro. Zanzibar.

12. *Turacus erythrolophus*. Gray. Oeste de Africa. Sierra Leona. Angola.

13. *Turacus leucolophus*. Gray. Nilo blanco. Albert Nyonza.

14. *Turacus hartlanbi*. Shelley. Masailand. Kilimanjaro (1).

También se les designa con el nombre genérico de *Corythaix*, siendo curioso que una especie lleve por nombre el de los géneros sinónimos: *Turacus corythaix*. Jard. Vulgarmente se les llama *aves de casco* por el copete de plumas que llevan siempre levantado como un moño y que nace desde la mitad del pico, que es corto y triangular, con la mandíbula superior encorvada ligeramente sobre la inferior. Las fosas nasales están cubiertas en gran parte por las plumas de la frente.

El color predominante del plumaje es verde, siendo el lomo y las alas de un verde violeta oscuro, la cola de color violeta negro y de medianas dimensiones, en casi todas las especies, pues, éstas se parecen mucho entre sí por su coloración y género de vida.

El tipo pudiera decirse que es el *Turacus leucotis* Gray, llamado también *Turaco de mejillas blancas*, que tiene las plumas de las alas de un rojo

carmin orilladas circularmente de un tinte verde bajo. El pico es rojo de sangre en la punta.

Estas aves por término medio miden 0.47 mts. de longitud y 0.59 de vuelo o sea de punta a punta de las alas. La hembra es un poco más pequeña que el macho, pero del mismo plumaje.

Alrededor de los ojos hay un espacio sin plumas y con algunas carnicidades verrugosas.

Son aves muy vivas, de aspecto airoso, alas redondeadas, siendo la quinta pluma más larga y de colores magníficos.

Para vivir eligen los árboles altos y coposos como los sicomoros y tamarindos y que estén en las vecindades de euforbias o donde los campos estén más poblados de estas plantas. Casi nunca están quietas y siempre se las ve saltando entre las ramas, pues son aves que más saltan que andan.

Pasan todo el día entre el follaje y lanzan un grito particular, sordo, como de un ventrílocuo, que no permite reconocer a qué distancia se encuentra el ave. Forma bandadas reducidas o familias pequeñas.

Bajan al campo tomando precauciones, una primero, busca su alimento empleando el tiempo preciso y vuela a los árboles para que baje otra. Nunca se ven dos juntas en el suelo.

Se alimentan de vegetales, bayas y granos, frutas, y tragan piedrecitas y arena. Heuglin dice que también se alimentan de orujas e insectos en general, y Lefebre asegura haber encontrado caracoles pequeños de agua dulce en el estómago de algunos turacos cazados por él.

Anida en lo más oculto de los altos árboles y se sabe que pone huevos blancos del tamaño de los que pone la paloma.

Llevan siempre el moño levantado,

(1) Se asegura que el género *Turacus* tiene cuarenta especies.

menos de noche, lo que se ha observado en aves en cautividad, y mientras duerme. En las horas de mediodía prefieren las sombras y entonces reposan un poco. Temen al sol, pero no a la luz.

Son aves muy sociables entre ellas y aun con otras, y muy fáciles de domes-

los dedos, volviendo a recuperarlo cuando ya están secas. Y esto sucede sólo cuando el ave está viva y tampoco tiene lugar el fenómeno en las pieles preparadas. Es preciso lavarlas con agua de jabón o con una ligera solución amoniacal para que el color se pierda.

En algunas especies que tienen mati-



Foto. Decorado Escolar.

tiarse, alimentándose bien en cautividad con arroz cocido mezclado con frutas.

El profesor J. Verreaux, citado por Brehm, ha hecho observaciones sobre la curiosa condición de los turacos, que cuando se mojan las plumas de las alas y aun las del cuerpo, pierden los hermosos colores rojo o violeta y desaparece del todo el tinte si se frotan con

ces rojos y amarillos, además de los verdes y violetas, se nota que los segundos bajan menos. Las observaciones de Enderes, Westermann y Schlegel lo comprueban plenamente.

«A un turaco del Jardín Zoológico de Amsterdam le vinieron convulsiones, y para combatirlas lo rociaron con agua. Estuvo echado algún rato y murió. Una

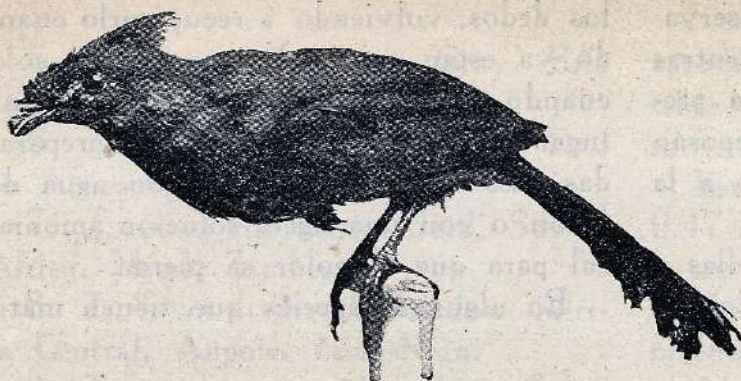


Foto. Decorado Escolar.

parte del cuerpo quedó seca y sólo siguió mojada la que tocaba al suelo, pues, esta última cambió el color rojo del ala en azul».

Esto, según el profesor Barcroft se debe a la porfirina, cuerpo que resulta como residuo al extraer de la hemoglobina el hierro y la albúmina que contiene.

El único ser, dice el citado profesor, que normalmente cubre su cuerpo con porfirina es una ave tropical, el turaco, parte de cuyo plumaje es de un rojo brillante en algunas especies, producido por un compuesto de porfirina y cobre, conocido por turacina. Este último pigmento es también notable y parece que constituye el único caso en que el cobre aparece como compuesto natural de coloridos de plumas y piel.

La turacina es soluble en infusiones débiles de álcali, de modo que cuando llueve y el ave se pone en contacto con alguna solución alcalina, lo que ocurre frecuentemente en la naturaleza, el plu-



Foto. Decorado Escolar.

maje del ave queda completamente desteñido.

A pesar de que la porfirina es raramente encontrada en los componentes colorantes de animales adultos, es muy frecuente su presencia en las cáscaras de huevos. Casi todos los colores de los huevos son producidos por dicho pigmento, desde el azul del

petirrojo hasta el café común de los huevos de algunas gallinas.

El profesor Ingo Krumbiegel, que en 1925 hizo muchas investigaciones al respecto, dice: «El amoníaco descolora las plumas rojas aun en diluciones al millonésimo. El agua de lluvia está libre de amoníaco, pero no cuando es colectada bajo los árboles goteando sobre las hojas y corteza de éstos. Esta investigación me aclaró también los datos

de Verreaux sobre la descoloración por el agua de lluvia. Además, el problema se complica cuando se entra a considerar los diferentes productos del agua, la reacción total alcalina o ácida de la misma, el estado del pájaro, si ha sido bañado o no y cuánto tiempo hace que fue bañado.

La intensidad de la descoloración se mide por medio de un aparato «turacínómetro» que permite obtener cifras comparables para diferentes especies y edades de cada una de las plumas, etc.

El profesor Hans Fischer ha conside-

rado la descoloración del turaco como un proceso de excreción, por medio del cual las plumas rojas eliminan la porfirina, después de lo cual tendría lugar un nuevo depósito de porfirina en las plumas, que de nuevo se desprendería con el agua.

Pero, ¿cómo tiene lugar la renovación del colorante en la pluma lavada, y que Verreaux asegura haber visto?

La pluma desarrollada es practicamente una formación absolutamente muerta: ninguna modificación puede ejercer el organismo sobre ella cuando ha alcanzado el tamaño definitivo y ha suprimido sus relaciones con la corriente sanguínea.

Ninguna restitución tiene lugar en las plumas viejas descoloradas, pero sí en las nuevas, que salen después de la caída de las viejas durante la muda.

En el curso de este proceso de renovación, la cantidad de materia colorante

es definitivamente eliminada por la pérdida de las viejas plumas (las cuales prácticamente han concluido toda relación orgánica al alcanzar su tamaño definitivo) y la nueva pluma representa con su progresivo crecimiento una formación de capacidad siempre creciente para el colorante, hasta que logra su completo desarrollo y por la supresión de su unión con el torrente circulatorio, cierra esa vía de eliminación para la turacina.»

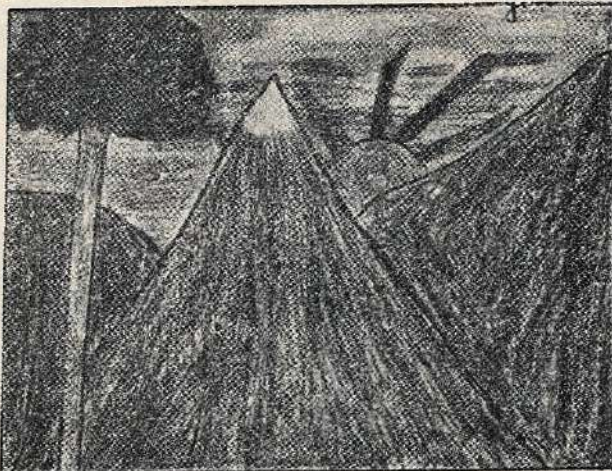
ENRIQUE ERNESTO GIGOUX.

Obras consultadas:

Catalogue of the Birds in the British Museum.

Brehm Historia Natural.

Revista Ornitológica «El Hornero»



DIBUJOS DE NIÑOS

Paisaje cordillerano ejecutado con tizas de color por un niño de corta edad.

(Foto. Decorado Escolar).

Escuelas Experimentales

No ha mucho la Dirección General de Educación Primaria elevó al Supremo Gobierno una nota relativa a la creación de Escuelas Experimentales, que, como es sabido, comenzarán a funcionar desde el presente año.

Damos a continuación un extracto de los puntos básicos a que alude la comunicación en referencia y que sirvieron para fundamentar el Decreto respectivo:

I. CONSIDERACIONES GENERALES

LAS escuelas de avanzada pueden clasificarse hoy día en dos grandes tipos: *escuelas experimentales y escuelas modelos*.

Entre nosotros, las escuelas experimentales podrían a su vez dividirse en dos clases: a) Para una *experimentación limitada* de métodos y planes educacionales que se ensayan en el extranjero, realizada en las condiciones propias de nuestro país; y b) Para una *experimentación amplia*, no sometida a la exclusividad de una sola técnica educacional y que permita emplear, previo un proceso de comparación científica, lo mejor de cualquier sistema o método y aún, si se quiere, sistemas y métodos originales.

A las primeras cumple, en consecuencia, la importante misión de servir de tipos representativos de los sistemas educacionales practicados con más éxito en otros países, ofreciendo así un ejemplo viviente para los efectos de la incorporación de sus ventajas a nuestro sistema escolar. A las segundas, o sea a las escuelas de experimentación amplia, que realizan este proceso de asimilación, les está vedado decidirse a priori sobre un plan o sistema determinado. En cambio, su función consistirá en captar gradualmente aquellos aspectos de los diversos sistemas que, pudiendo ser conciliados en un todo armónico, respondan al mismo tiempo a nuestras necesidades nacionales y a ciertas normas emanadas de la psicología y de la sociología sobre las cuales no existen discrepancias de magnitud. Esta labor de armonización y aprovechamiento de los progresos educacionales de actualidad, terminará por proporcionarnos la *moderna escuela nacional* que tanto anhelamos.

Por su naturaleza misma, las escuelas experimentales deben quedar al margen de los programas y reglamentos comunes a las es-

cuels ordinarias, pero hay conveniencia en que durante la primera etapa de su desarrollo estén sometidas a la supervigilancia y consejo de las autoridades técnicas de la Dirección General de Educación Primaria.

A fin de que produzcan los resultados que de ellas se esperan, estas escuelas tendrán a su vez sus propios reglamentos, sus programas y sus métodos.

La renovación constante y el difícil proceso constructivo a que están sometidas, las incapacita para constituirse en la norma ideal a que deben adaptarse las demás escuelas del país.

Una escuela experimental puede en un lapso de tiempo determinado equivocarse, lo que, por otra parte, sería un alto justificativo de su misión. Por esto no hay conveniencia en incitar a los maestros a la imitación de los programas y métodos que se ensayan en estas escuelas y que están aún en devenir, por lo menos hasta que haya concluido el proceso de experimentación y se compruebe que son realmente los mejores. Sin embargo, es ventajoso que tales escuelas sean visitadas por los miembros del magisterio a fin de que se formen un concepto sobre el verdadero método científico en el progreso educacional.

De lo dicho anteriormente se desprende la necesidad de organizar, además de las escuelas experimentales, las *escuelas modelos*, que mostrarán los resultados definitivos de las primeras, expuestos en forma que puedan servir de norma inmediata para los demás planteles de educación.

Tal ha sido, por ejemplo, la organización que la Universidad de Columbia, de Nueva York, ha dado a sus dos escuelas urbanas de avanzada: la Lincoln, estrictamente experimental, y la Horacio Mann, Escuela Modelo.

Aparte de las escuelas indicadas, habría conveniencia en establecer *cursos de experimentación*, destinados a efectuar experiencias

parciales cuya realización no altere totalmente el orden escolar actual, como serían, por ejemplo, un sistema periódico de clases al aire libre, el ensayo de un nuevo método para la enseñanza de la lectura y escritura, etc., que pueden efectuarse tanto en las Escuelas Primarias como en las Normales y Vocacionales que determine esta Dirección General, teniendo en cuenta la conveniencia del ensayo, así como la preparación del personal que deberá efectuarlo. En todo caso, la vigilancia de estos trabajos de innovación estará a cargo de los funcionarios del Departamento Técnico.

Para realizar las dos finalidades de experimentación indicadas, consultando al mismo tiempo la diversidad y magnitud de los problemas psicológicos y sociales que complican la función educacional, convendría establecer por ahora las siguientes escuelas y cursos:

PARA LA EXPERIMENTACION LIMITADA:

- A) Escuela Infantil tipo Montessori.
 » » » Fröebel.
 » Primaria » Decroly.

- B) Cursos superiores de una Escuela Primaria Dalton.
 Cursos inferiores de una Escuela Normal... » Dalton.

PARA LA EXPERIMENTACIÓN AMPLIA:

- A) Escuela Experimental Urbana. (Destinada a la experimentación comparada).
 Escuela Experimental de Adultos.
 » » Granja.
 » » Hogar.
 » » de Desarrollo. (Para débiles mentales).

Escuela Experimental al Aire Libre.

- B) Cursos de experimentación libre en la forma que determine la Dirección General.

Una vez terminada la instalación y asegurado el funcionamiento expedito de estas escuelas, se podría pensar en crear escuelas de otros tipos igualmente importantes, como ser la Escuela tipo Cousinet o de Trabajo Colectivo, la Escuela tipo Winnetka, la Escuela del trabajo tipo Kerchensteiner y una Escuela Experimental para Adultos.

La necesidad de mantener a estas escuelas en estrecho contacto con la Dirección General por una parte, y la conveniencia de que los

tipos de educación que ellas exhiban sean observados por el mayor número de maestros por otra, aconsejan ubicar las primeras que se funden en la ciudad de Santiago o sus alrededores.

II. ESCUELAS EXPERIMENTALES

A) *de experimentación limitada.*—Sobre esta clase de escuelas, además de lo dicho en las consideraciones generales, casi nada podemos agregar para caracterizar sus diferentes tipos, que son conocidos de nuestro mundo pedagógico. Fuera del personal de enseñanza que sería cuidadosamente elegido, es necesario anotar que deberá procurarse para ellas un ambiente escolar adecuado en lo que se refiere al edificio, mobiliario y material de enseñanza de que deberá dotarse a cada establecimiento.

B) *De experimentación amplia.*

Escuela Experimental Urbana.—En las consideraciones generales que anteceden, señalamos la necesidad de destinar algunas escuelas al estudio comparado, estrictamente científico, de determinados sistemas o métodos, mediante el funcionamiento, en un mismo local, de grupos experimentales y grupos de control.

Esta labor estaría encomendada a la Escuela Experimental Urbana, que funcionaría en el local de la Escuela Salvador Sanfuentes, establecimiento que cuenta con la capacidad necesaria para albergar hasta tres cursos paralelos de cada año de estudios, quedando todavía algunas salas disponibles para instalar en ellas los servicios generales indispensables a una escuela de esta naturaleza, como ser: laboratorio pedométrico, laboratorio de orientación vocacional, sala de estadística, un pequeño museo escolar, taller de material de enseñanza, y oficinas para los auxiliares de experimentación.

Dentro de las labores de experimentación comparada, ya señaladas, la Escuela Experimental Urbana deberá abordar la solución de los múltiples problemas que surgen del hecho general e innegable de las diferencias individuales.

Nuestra población escolar está sometida en la actualidad a programas, métodos y procedimientos uniformes y poco elásticos, que posiblemente pueden ser diversificados hasta el punto de conseguir una adaptación más o menos perfecta a las diferentes clases de niños. Para resolver en la mejor forma este impor-

tante problema es necesario operar una transformación substancial en el orden de la escuela y en los métodos de enseñanza.

La Escuela Experimental Urbana procurará en esta materia, conciliar los diversos puntos de vista existentes como ser las teorías de Claparède sobre la Escuela a la Medida, los ensayos de clases auxiliares y a la adaptación especial del material de enseñanza según la práctica de las escuelas de Winnetka.

Como es lógico, una escuela de ésta naturaleza incluirá, aparte de los cursos ordinarios para niños de mentalidad normal, clases «de aceleración» para los que, sin ser débiles mentales, posean una capacidad mental inferior; clases «de oportunidad» para los bien dotados, y clases auxiliares para niños con deficiencias especiales en materias determinadas.

Escuela Experimental de Adultos.—Tenemos en el país un buen número de escuelas nocturnas, fiscales y municipales, que llenan la doble finalidad de alfabetizar a un gran número de ciudadanos y de complementar los conocimientos adquiridos por los niños en el curso de los seis años en la escuela primaria.

Estas escuelas están aún lejos de realizar plenamente su finalidad. Los procedimientos y programas que en ellas se emplean son, con pequeñas variantes, los mismos que se utilizan para la educación de la infancia, no contemplando, por consiguiente, los intereses y necesidades de los adultos.

Considerando tales modalidades, esta Dirección estima de importancia consultar, por lo pronto, el establecimiento de una escuela de adultos de tipo experimental, que funcionaría anexa a la escuela experimental urbana de Santiago y con profesores especialistas. Estos no tendrían clases en la escuela diurna y dedicarían el resto de su tiempo a estudiar el problema de la educación de los adultos, el de la orientación profesional, y a colaborar en las labores experimentales de la escuela diurna correspondiente.

Una escuela de esta naturaleza, permitirá la confección de programas especializados, proporcionará directivas sobre alfabetización y orientará hacia la creación de la verdadera escuela complementaria, todo lo cual es de gran importancia en estos momentos en que US. persigue la solución efectiva del gravísimo problema del analfabetismo popular.

Escuela Granja Experimental.—Nuestras

escuelas rurales deben ser reemplazadas, en plazo no lejano, por escuelas de un nuevo tipo, las escuelas granjas, en que se dé importancia a las actividades propias de las regiones agrícolas.

Mediante estas escuelas, es posible desarrollar intensamente en el niño, las habilidades y los ideales referentes al cultivo y mejor aprovechamiento del suelo patrio. Anticipándose a las nuevas exigencias que habrán de resultar de la gradual subdivisión de la propiedad, la escuela granja preparará a nuestra población rural en el cultivo intensivo de la tierra y en las múltiples y pequeñas industrias que de él se derivan.

De acuerdo con las directivas científicas señaladas por US., esta Dirección estima que la primera escuela granja debe organizarse en un pie estrictamente experimental, y dotada de todos los medios necesarios para que pueda desempeñar convenientemente sus funciones de orientadora de enseñanza rural. De este modo podremos ensayar, desde luego y en una escala reducida, lo que más tarde las necesidades educacionales exigirán hacer en grande escala.

El hecho conocido de la atracción que ejercen las grandes ciudades sobre la población de los campos, atracción que aumenta con la proximidad a las ciudades, malograría los frutos de una escuela granja situada demasiado próxima a estos centros, ya que los alumnos egresados de ellas serían cautivados por el mayor dinamismo de la urbe vecina.

Por eso el infrascrito, piensa que la primera de estas escuelas granjas no debiera ubicarse en las afueras de Santiago, sino en las cercanías de una pequeña población rural, distante una o dos horas de la capital.

Tenemos informaciones de que la Caja de Crédito Hipotecaria ha ofrecido al Estado para dicho fin los terrenos suficientes, en el fundo La Aparición de Paine, que reúne las condiciones antes mencionadas. Paine sería, de este modo, la sede de la primera Escuela Granja Experimental y las nuevas escuelas podrían ubicarse, respectivamente, en San Felipe, región frutera, en la región ganadera de Osorno, y en la zona Austral (Ancud) sitios en que también hay predios fiscales o cedidos que se utilizarían con evidentes beneficios para dicha zona.

El alumnado para estos establecimientos sería elegido entre los ex alumnos del 4.º año

de las escuelas rurales que en la actualidad quedan en los campos sin completar su educación primaria por falta de instituciones adecuadas.

El régimen de estas escuelas se fijaría de acuerdo con las necesidades del lugar en que funcionen.

La educación de los indígenas constituye un problema de bastas proyecciones nacionales que se mantiene todavía sin solución. Una Escuela Granja Especial, situada en el corazón de las reservas indígenas, es decir, en las cercanías de Temuco o Victoria, sería el primer paso hacia la incorporación en la economía nacional de un grupo racial tan numeroso. En esta escuela podrían aceptarse alumnos desde el primer año.

Las denominadas Escuelas Granjas, establecidas en el curso del presente año mediante la iniciativa y el auxilio particular, serán inspeccionadas por el personal técnico de esta Dirección General para determinar si se las mantiene como tales.

Escuela Hogar Experimental.—Dentro de su plano de acción general, la enseñanza no ha considerado ciertas situaciones de carácter particular originadas en el avance progresivo de la población y de la industria.

Las exigencias de la vida moderna, obligan a los hombres a devotarse en la lucha continua por solucionar sus problemas económicos. Las regiones de intensa industrialización se encuentran en este caso, y los padres aunando esfuerzos logran el equilibrio financiero del hogar, descuidando a menudo los primordiales deberes para con sus hijos.

El niño crece abandonado, porque el padre y la madre deben ganarse el sustento; las viviendas demasiado estrechas lo obligan a permanecer lejos de la vigilancia maternal, entregado a los peligros que engendra la vagancia o la convivencia en hacinamientos inconvenientes.

En tal emergencia, el Estado acude a substituir las deficiencias anotadas en la marcha de la familia, con los medios adecuados de que puede disponer, y en razón de esto, la niñez abandonada y vagabunda de los grandes centros, ha sido objeto de un cuidado especial, reuniéndola en establecimientos de tipo distinto del corriente, como son las Escuelas Hogares.

Hay barrios enteros de nuestras grandes ciudades, como Santiago y Valparaíso, por ejemplo, en que el nivel social ha sufrido un

marcado descenso por factores de diverso carácter.

Para subvenir aunque sea parcialmente, a la resolución de este problema, propongo a US. la creación de una Escuela Hogar que, sería Experimental en el sentido de que ensayaría la organización y los métodos más adecuados para el tratamiento escolar de los niños abandonados, organización y métodos que habrán de aplicarse más tarde en las escuelas especiales o de educación preventiva que se creen con este objeto.

Escuela Experimental de Desarrollo.—(Para débiles mentales).—Las investigaciones educacionales realizadas hasta la fecha, nos permiten aseverar que una parte apreciable de los niños que asisten a las escuelas necesita tratamientos pedagógicos especiales, pues su condición de débiles mentales, por ejemplo, les impide adaptarse con éxito a los trabajos escolares ordinarios.

La Escuela de Anormales que funciona en esta ciudad se aproxima en parte a las condiciones especiales requeridas por aquellos niños. Creada originariamente para la educación de los ciegos y sordo-mudos, incorporó este año en su plan de estudios un pequeño curso para débiles mentales. La práctica ha revelado, sin embargo, que la convivencia con los ciegos y sordo-mudos es muy perjudicial para los débiles-mentales, quienes, por razón de su extrema sugestibilidad, adquieren fácilmente toda clase de hábitos defectuosos, de los cuales no son los menos graves los defectos de lenguaje en que incurren por razón de su trato cotidiano con los afásicos.

Los niños débiles mentales merecen cuidados y tratamientos propios, por lo que existe la conveniencia de crear un plantel con personal especializado y ubicar la escuela, si es posible, en algún sitio de los alrededores de nuestra capital.

El número de niños anormales del país puede ser suficiente para llenar varios establecimientos de esta naturaleza; pero, careciéndose de personal técnicamente preparado conviene por el momento organizar una sola «Escuela de Desarrollo» con el carácter de experimental.

El funcionamiento de esta escuela permitirá la formación de un profesorado especialista en estas delicadas labores que más tarde, cuando las circunstancias la exijan, podrá prestar sus servicios en los Cursos de Desarrollo agré-

gados a las escuelas primarias de la capital y de provincia.

Escuela Experimental al Aire Libre.—El ambiente febril y tumultuoso de las grandes ciudades está lejos de satisfacer debidamente las finalidades biológicas de la educación del niño.

Graves son las deficiencias de carácter higiénico que rodean al niño en las escuelas ordinarias, donde el hacinamiento, la inmovilidad y la ventilación insuficiente están produciendo un tipo inferior de raza, debilitada y enfermiza y acechada constantemente por toda clase de contagios fatales.

Es de todo punto necesario introducir en el país, en forma experimental primero, y luego en vasta escala, la llamada Escuela al Aire Libre, que estaría destinada principalmente a la atención médica y escolar de los niños débiles y desnutridos de nuestras escuelas.

Estas escuelas pueden ubicarse en los bosques cercanos a las ciudades, las playas o las alturas, aprovechando los medios de locomoción existentes o creando los necesarios para la fácil concurrencia de los niños. Este temperamento evita la adquisición de predios urbanos de gran costo que deberían contar con parques, patios empastados, bosques, etc., y que, por lo demás, son difíciles de conseguir en las grandes poblaciones.

El número de alumnos debe ser pequeño, para que así el maestro pueda estudiar de cerca el cuerpo y el alma de sus discípulos, adaptando la educación a las condiciones naturales del alumnado. El régimen debe ser el medio internado, porque el aprovechamiento máximo de las condiciones higiénicas del lugar aconsejan el mayor tiempo de permanencia en él.

Las clases desarrolladas al aire libre, bajo un árbol, en un prado, en una ladera y en contacto íntimo con la naturaleza, no hacen necesario costosas edificaciones pero sí, pabellones y cobertizos que protejan a los niños de las inclemencias del tiempo, en los días lluviosos y de calor excesivo.

Nuestro hermoso Cerro San Cristóbal ofrece condiciones inmejorables para un establecimiento de esta naturaleza, por lo cual, la primera Escuela al Aire Libre debería, a juicio del infrascrito, establecerse en ese sitio. Dicha escuela sería experimental en el sentido de que en ella se desarrollaría un programa y una técnica especiales para el

cuidado de los niños débiles, a la vez que permitiría crear un tipo de arquitectura adecuada a las finalidades de esos establecimientos.

III. ESCUELAS MODELOS

En nuestro país, los establecimientos más indicados para servir de Escuelas Modelos, son las Escuelas Primarias anexas a las Normales.

Estas escuelas desempeñan, entre otras funciones, la de servir de campo de práctica para los alumnos de las Escuelas Normales, función que estorbaría la conducción de experimentos en forma verdaderamente científica y controlada. En cambio, hay especial conveniencia en que los resultados de las investigaciones pedagógicas sean conocidos, antes que nadie, por los alumnos de las Escuelas Normales, lo que aseguraría su rápida divulgación en todo el país. Por eso creemos que la función de estas Anexas debe ser la de Escuelas Modelos, y deben, por consiguiente, estar dotadas de todos los elementos que garanticen su buena marcha.

Aparte de estas escuelas, se concedería el título de «Escuela Modelo» a todos aquellos establecimientos que consiguieran perfeccionar y modernizar su organización interna y métodos de enseñanza hasta colocarse a un nivel de eficiencia calificado de sobresaliente por la Dirección General de Educación Primaria.

Se procurará que en cada cabecera de provincia haya, por lo menos, dos Escuelas Modelos para ambos sexos. Los Directores Provinciales tendrían el deber de estimular a las escuelas de su jurisdicción, hasta conseguir que algunas de entre ellas se hagan acreedoras a ese concepto. También se procurará que las Escuelas Modelos sean completas, en el sentido de que cuenten con cursos de educación parvularia de escuela primaria común y vocacional.

Las Escuelas Modelos serán preferidas en la distribución del mobiliario y material de enseñanza, y su personal seleccionado entre los profesores de primera clase que se distinguen por su espíritu de iniciativa y su consagración absoluta al trabajo. En la hoja de servicios de cada uno de estos profesores se dejará anualmente una constancia especial de su participación en la escuela de esta categoría.

Barros Arana, Rector del Instituto Nacional

BARROS ha pintado como desastrosos los efectos de aquella medida, que importó una verdadera desorganización de la enseñanza, que perduró buen tiempo. «Las exigencias recordadas en el texto, escribía, en contra de los nuevos ramos de estudio, causaban al gobierno no pocos embarazos, al mismo tiempo que a mí como rector del Instituto y como miembro del Consejo de la Universidad, se me hacían consultas y representaciones sobre las dificultades de toda clase con que se tropezaba en los liceos provinciales para el establecimiento del nuevo plan. Debiendo dar cuenta al Gobierno de todo esto, sostuve en un informe dado el 4 de Julio de 1865 la necesidad de mantener aquellos estudios como obligatorios. Pero reconociendo que en algunos liceos se habían suscitado tropiezos para el establecimiento del nuevo plan, proponía que para salvar todo entorpecimiento, se decretara que los nuevos estudios serían obligatorios para todos los aspirantes al título de bachiller en humanidades o a incorporarse en los cursos superiores de matemáticas, sólo después del 1.º de Marzo de 1867. El Ministerio, pretendiendo apoyarse en ese informe, pero dándole una significación y un alcance que no tenía, para satisfacer así las exigencias de que se veía acosado, hizo la declaración de que aquellos estudios no eran obligatorios. Como en ese mismo decreto daba el ministerio por fundamento de esa resolución, el que aun no había textos aprobados por la Universidad para la enseñanza de los nuevos ramos de estudio, yo comuniqué al Ministerio cuatro días después

el estado en que se hallaba la preparación de los textos elementales, algunos de los cuales estaban en prensa, o próximos a entregarse a la imprenta.» Aquel estado de incertidumbre duró hasta 1867, en que por decreto de 24 de Abril, se declaró que eran obligatorios aquellos ramos de estudio para optar al título de bachiller.

«Como debe suponerse, recordaba don Diego, ya en el ocaso de su fecunda existencia, desde que se dictó el decreto de Julio de 1865, yo no había cesado de representar sus inconvenientes, y el estado de anarquía que creaba en los colegios del Estado con la existencia de clases de curso a que los alumnos podían asistir o no, según su voluntad. En Diciembre de 1866 representé al Ministerio los males que aquel estado de cosas causaba a la enseñanza, la perturbación que producía en la marcha de los estudios de muchos jóvenes, que creyendo adelantar en su carrera con sólo libertarse de aquellos exámenes, no



Don Diego Barros Arana

seguían orden en los cursos y acababan por ser reprobados. Representaba, además, que ya existían los textos elementales, cuya falta se había dado por justificativo del decreto de 1865. Por fin, el Consejo de la Universidad apoyó también aquellas gestiones, y el Gobierno dictó el decreto aludido de 24 de Abril de 1867. Por él se declaró que desde el 1.º de Mayo de 1868 esos estudios serían obligatorios para todos los aspirantes a grados universitarios; pero por una declaración ministerial que acompañaba ese decreto se fijó que aquel plazo regiría sólo con los alumnos de los establecimientos (seminarios y colegios particulares) en que no se hubieran creado ya las nuevas clases, pero no con los liceos del Estado, donde debían estar fundadas».

Compartía Barros Arana sus labores en el Instituto con sus trabajos literarios: a pesar de sus absorbentes ocupaciones tenía ocasión de ocuparse de libros y de trazar páginas admirables de sencillez, concisión y sólida erudición. De esta época datan su elogio de don Andrés Bello, leído en el claustro pleno celebrado el 7 de Enero de 1866 en homenaje al sabio maestro, que es un resumen de su biografía, y su artículo sobre el libro de don Santiago Arcos sobre la República Argentina.

No se limitó Barros en el Instituto a reformar los programas, a componer textos y a atender a todos los resortes de su administración, sino que él mismo se hizo cargo de labores docentes, asumiendo las cátedras de historia literaria y de historia de América. Ambos ramos fueron incluidos por su iniciativa en el programa de estudios de 1865, y ya hemos visto que para el segundo había compuesto el texto que hasta hoy se utiliza con grandísimo provecho. Para la enseñanza de la historia literaria re-

dactó también un extenso y erudito texto, cuya primera parte, con el título de *Elementos de retórica y poética*, vio la luz pública en Abril de 1867. No tiene actualmente el estudio de la retórica ni la extensión ni la importancia que se le asignaba en los programas de segunda enseñanza hace medio siglo, por lo que el libro de don Diego Barros ha perdido mucho de su utilidad y eficacia. Pero el que ahora no se le utilice en los propósitos para los cuales fué redactado, no importa afirmar que en sus días su publicación no respondiera a una verdadera necesidad, de lo cual es el mejor índice las numerosas ediciones que alcanzó.

Después de un lustro de permanencia en el Instituto, Barros Arana podía contemplar con satisfacción los resultados de sus esfuerzos e iniciativas: se habían abolido prácticas añejas y rutinarias, la enseñanza de memoria había recibido un serio quebranto, la reforma de los programas y de los métodos era una realidad indiscutible, los nuevos textos redactados o adaptados prestaban los más provechosos servicios, y el plan de estudios de 1863 estaba en plena ejecución. De acuerdo con lo dispuesto en un decreto de Diciembre de 1866, se había creado una clase de estudios preparatorios para seguir los cursos de humanidades, y a consecuencia del debate habido en el seno de la Facultad de Humanidades en el otoño de 1865, el rector del Instituto proyectaba introducir una importante reforma en la enseñanza del latín, cual era la de componer un texto elemental, a fin de evitar a los estudiantes que desde el primer momento se enfrascaran en las páginas de la gramática de que era autor don Francisco Bello. Se intensificó el estudio de las lenguas vivas, de la gramática castellana y de la literatura. La

introducción de nuevos textos para el aprendizaje de la historia dió resultados estimables: «los estudiantes aprenden menos pormenores, decía Barros Arana en su memoria de 1867, menos nombres propios; pero en cambio adquieren nociones más fijas sobre el encadenamiento de los sucesos y sobre el carácter general de cada época» (1). La enseñanza de las ciencias naturales, confiada al eminente hombre de ciencia don Rodulpo A. Phillippi, adquirió un desarrollo considerable, y fué orientada en el sentido de hacer desaparecer el aprendizaje de memoria, a fin de ejercitar a los estudiantes en la observación y en el conocimiento de los métodos experimentales. No descuidó tampoco el rector la adquisición de gabinetes para las clases de química, física, cosmografía e historia natural, que al mismo tiempo que facilitaban las labores docentes, hacían la enseñanza más provechosa y agradable; ni la atención de la biblioteca, que era el objeto de sus constantes desvelos. La afluencia de alumnos fué así cada vez mayor, y el establecimiento conquistó un sólido prestigio que trascendió más allá de las fronteras.

En Agosto de ese año 67, Barros Arana había sido elegido decano de la Facultad de Humanidades.

La enseñanza de los ramos científicos incluidos en el plan de estudios de 1865, obtuvo el más lisonjero éxito, por cuanto fué acogido con el más vivo interés por los estudiantes. «En mis informes anteriores, decía el rector en su memoria de 1868, he manifestado a US. las ventajas que se originan de la nueva dirección que de cuatro años a esta parte se ha dado a los estudios de instrucción secundaria. El resultado general de los estudios del año anterior me ha

confirmado nuevamente en la convicción de que la enseñanza elemental, pero seria de las ciencias que se cursan en las humanidades, tiene una influencia decisiva en la dirección que se da a la inteligencia de los jóvenes. Por esto mismo se ha puesto todo el interés posible por ensanchar y dar más solidez a los estudios científicos que se cursan en este establecimiento». Las clases de física, de química, de geografía física, de cosmografía y de historia natural eran frecuentadas por muchos jóvenes que no seguían estudios metódicos, y que acudían a escucharlas por mero interés cultural. En el local se hicieron algunos arreglos de consideración y los gabinetes científicos fueron incrementados con nuevos instrumentos. «Para la enseñanza de esos ramos de ciencia, afirmaba Barros en su memoria ya citada, el Instituto aumentaba cada día y en la proporción que se lo permiten sus recursos, los instrumentos y aparatos con que cuentan esas clases.»

Las reformas planteadas en los años siguientes fueron puramente de detalles. «Las reformas aceptadas hace pocos años con desconfianza y planteadas con resistencia, están hoy sólidamente establecidas», decía el rector en su memoria de 1869. La biblioteca y las colecciones científicas continuaron enriqueciéndose. El número de internos aumentó en forma considerable. Como por entonces se hablara de la posibilidad de crear otro establecimiento de enseñanza, de proporciones más o menos semejantes a las del Instituto, Barros Arana era de opinión de dar a él una orientación distinta a la que tenían los estudios que se hacían en el Instituto. Según él, la enseñanza dada en el colegio a su cargo preparaba sólo para obtener títulos universitarios, y el colegio que pensaba crearse debía incluir la enseñanza de

(1) *Anales de la Universidad*, Agosto de 1867, pág. 561.

ramos de gran importancia para las profesiones industriales (1).

Fuera de sus labores administrativas y docentes, Barros Arana compartía sus horas en múltiples ocupaciones, relacionadas con el culto de las letras, los trabajos universitarios, y el paciente estudio. Asistía con regularidad al Consejo Universitario, donde trabajaba incansablemente y su voz tenía justificada autoridad; hacía invariablemente sus clases del Instituto, al que dedicaba lo mejor de sus energías, y atendía al movimiento de la Biblioteca Nacional, de la que tenía la supervigilancia en su carácter de decano de la Facultad de Humanidades (2). Por estos mismos días dió a luz una traducción de la relación del padre Weingartner sobre la expulsión de los jesuitas de Chile, trazó algunas breves biografías de algunos muertos ilustres, Bridges, Le Febure de Fourcy, Poëppig y Desos de la Roquette, y apuntó prolijamente la marcha de los establecimientos a su cargo, el Instituto y la Biblioteca, en sus informes al gobierno.

En Agosto del 69 había sido reelegido decano de la Facultad de Humanidades, y por esos mismos días daba a la publicidad sus *Nociones de Historia Literaria*, texto utilísimo, escrito con gran independencia de espíritu. La enseñanza de la historia literaria ha sufrido en nuestro tiempo considerables modificaciones: se ha dado mayor desarrollo a la literatura peninsular y se ha relegado la de los otros pueblos a la cátedra de historia. Hace medio siglo no ocurría

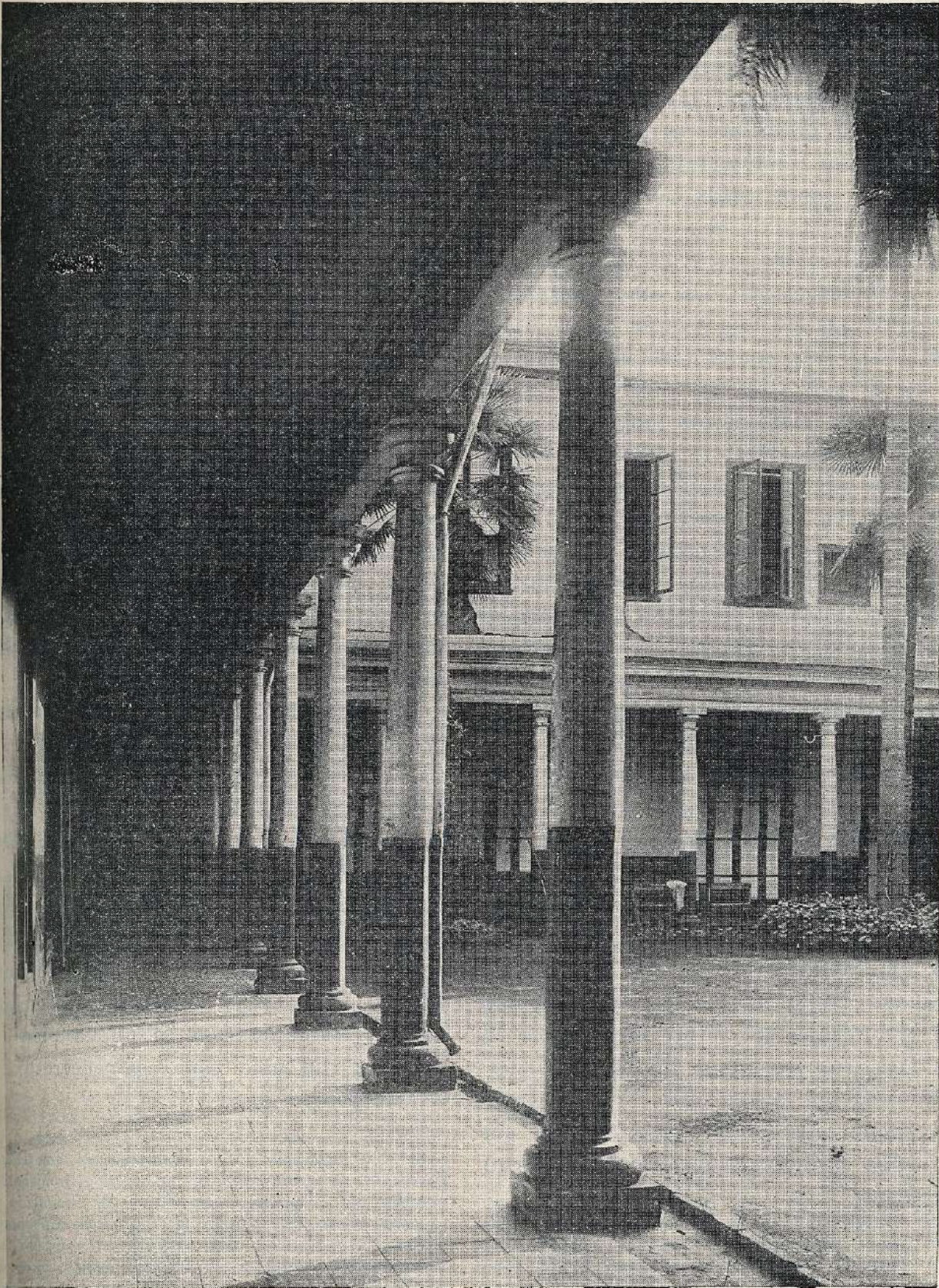
tal cosa, y la historia literaria era el tema de una clase especial. El texto de Barros Arana revela una cultura tan extensa como sólida, un conocimiento seguro de la materia y un espíritu libre y desprevenido. Muchas de sus apreciaciones pueden ser discutibles, hay autores que no aparecen con el relieve suficiente dada la influencia que han tenido en el desarrollo del pensamiento, pero el libro todo no deja de ser aun hoy día una herramienta utilísima en la segunda enseñanza. Su composición demandó a Barros Arana un trabajo asiduo y casi constante de cerca de tres años, labor meritisima que llevaba a cabo lleno de entusiasmo, penetrado de su ardiente amor a la enseñanza.

Al año siguiente introdujo Barros en el sexto año la enseñanza de la historia contemporánea, desde el Congreso de Viena hasta la formación de la Confederación de la Alemania del norte. El mismo rector amplió el texto elemental de historia moderna que se usaba en el Instituto, incluyendo en él noticias históricas hasta 1868.

En Julio de 1871 Barros fué elegido decano de la Facultad de Humanidades para el bienio siguiente, y en Setiembre dió a la estampa su *Manual de composición literaria*, destinado a servir de auxiliar en la enseñanza de la literatura. En Noviembre del mismo año veían la luz pública sus *Elementos de geografía física*, uno de los mejores textos que compusiera el diligente educador durante sus labores docentes. No pretendía Barros ser un investigador original, ni un teorizante en esta rama de la actividad científica, y sólo, por el contrario, un mero divulgador de las doctrinas e hipótesis formuladas en los últimos años sobre ese orden de los conocimientos. Con razón ese su texto logró pleno éxito desde el primer mo-

(1) Mayores noticias pueden consultarse en la Memoria de Barros Arana de 1869, *Anales de la Universidad*, tomo XXXIII, pág. 95 y siguientes.

(2) Entre sus iniciativas de esta época deben recordarse su cooperación para fundar en Santiago un jardín zoológico, hecho que él ha recordado con detalles en su biografía de Philippi. Véase la nota de la página 133, del tomo XIII de las Obras Completas.



Uno de los corredores del Instituto Nacional en la actualidad. (Foto. Decorado Escolar).

mento, no sólo por tratarse de un ramo que por primera vez se planteaba en la segunda enseñanza, sino por sus admirables condiciones de claridad, concisión y orden de la exposición. Pocos ramos del saber humano han experimentado tal vez en el último tiempo una renovación más profunda que la geografía física, de donde proviene que el texto de Barros resulte hoy día anticuado e inadecuado a las necesidades actuales de la enseñanza; pero es oportuno tener presente que es una de las pocas obras que sobre esta materia se han compuesto en el país (1), y recordarla como uno de los más eficaces esfuerzos realizados por divulgar los principios fundamentales de una disciplina científica que aún está en plena maduración.

No fueron las planteadas en los últimos años del rectorado de Barros Arana reformas substanciales: se dió mayor desarrollo a las pruebas escritas, se amplió el estudio de la historia contemporánea incluyendo los sucesos más notables de la historia hasta 1869, y en el orden interno se dió un paso atrevido, en el sentido de hacer cada día más posible la supresión gradual de los castigos.

Ese mismo año 71 planteó Barros Arana, en el seno del Consejo Universitario, una reforma que encontró inmediata acogida. Según él los estudios debían ser comunes a todos los estudiantes en los tres primeros años de humanidades. Terminado el tercer año, los estudiantes, mejor preparados para conocer sus aptitudes e inclinaciones, podrían elegir

la carrera que más les conviniese, y los estudios se dividirían en tres cursos diferentes, uno de humanidades, otro de instrucción general y un tercero de matemáticas. Estos cursos tendrían una duración de tres años cada uno. El proyecto incluía el aplazamiento del estudio del latín para los tres últimos años, simplificándolo, y empleando libros elementales más sencillos que los usados hasta entonces, a fin de desterrar la antipatía que los jóvenes experimentaban por ese ramo. Este proyecto dió origen a un largo e interesante debate, cuyo resultado fué muy halagador para el autor de la proposición. Por lo que decía relación con el estudio del latín, se resolvió simplificar en lo posible su enseñanza gramatical, y postergarlo para los tres últimos años de humanidades; y en cuanto al programa de los tres primeros años, se decidió que fuera común para los alumnos de todas las carreras.

La reforma anterior importaba la supresión lisa y llana del estudio del latín en los tres primeros años de humanidades, y fué el primer paso decisivo hacia su extrañamiento definitivo de las aulas. Barros Arana, que había defendido su enseñanza en el memorable debate de la Facultad de Humanidades de 1865, fué entonces el primero en reconocer la inutilidad o ineficacia de su estudio en todas las humanidades. El nuevo plan de estudios fué sancionado por decreto de 27 de Enero de 1872. (1)

(1) Antes del texto de Barros se habían publicado unos apuntes de geografía física de que era autor don Pedro Lucio Cuadra. Don Ismael Gajardo Reyes, autor también de un *Tratado de Geografía Física Moderna*, Santiago, 1917, publicó en la *Revista Chilena de Historia y Geografía*, tomo XVII, correspondiente al primer trimestre de 1916, un artículo en el que analiza las deficiencias de los textos de geografía física utilizados en los colegios del Estado.

(1) Las incidencias de la destitución de don Diego Barros del rectorado del Instituto han sido prolijamente referidas por él mismo en su folleto *Mi destitución* y en el intitulado *El Instituto y el Ministro Cifuentes*. Apenas subió al poder don Federico Errázuriz, no fué un secreto para nadie el propósito del partido conservador de hacer salir de su puesto al eminente reformador de la segunda enseñanza, y en Noviembre de 1871 se aludía abiertamente a él. Bien a las claras lo dió a entender el órgano reaccionario *El Independiente*, al urdir algunas burdas ironías con ocasión del cumpleaños del autor de la *Historia de la Independencia de Chile*. En

Indisputable gloria de Barros Arana es la de haber sido el introductor de la enseñanza de los ramos científicos en la escuela secundaria. A él corresponde igualmente el extrañamiento de los métodos que reputaban sólo acertada la enseñanza de memoria, y la iniciativa y la paternidad de la composición de varios textos meritisimos, que aun en el trascurso de los años han prestado los más provechosos servicios. (1) Tenemos

esa ocasión los alumnos, los ex-alumnos y el profesorado del establecimiento hicieron objeto de delicadas manifestaciones al Rector (véase *El Ferrocarril* de 12 de Noviembre de 1871), y en los discursos que se pronunciaron se aludió sin reticencias a los rumores circulantes sobre los propósitos gubernativos (pueden leerse en *El Ferrocarril* de 15 de Noviembre de 1871). «El sesgo dado a la instrucción del Instituto, escribía un colaborador anónimo de *El Ferrocarril* el 16 de Noviembre, por su actual Rector, abriendo los cursos de historia natural, historia de la filosofía, geografía física, etc., ha sido siempre mirado con mal ojo por la gente ultramontana».

En Junio del 72 ocurrieron en el Instituto algunos desórdenes sin mayor importancia, que fueron el punto de partida de la campaña contra el Rector. El Gobierno nombró una comisión compuesta de don Ignacio Domeyko, don Fco. de Borja Solar, don Manuel Camilo Vial, don Antonio Varas y don Enrique Tocornal, para que informara sobre ellos y propusiera las medidas adecuadas para subsanar los defectos que encontrara. Esta comisión informó con fecha 24 de Junio, sin oír al Rector, en términos de tal vaguedad que *El Ferrocarril* afirmaba que lo dejaban perplejo. (Editorial de 3 de Julio). La comisión consideraba que «ha podido influir en los últimos sucesos el no darse a la educación religiosa y a los actos que requiere, toda la importancia, tomando en cuenta la influencia que tiene sobre la conducta de la vida el cultivo y desarrollo de los principios y sentimientos religiosos». La comisión concluía proponiendo que se dejara al Rector a cargo sólo de la dirección de la enseñanza, confiándose las demás labores a los vicerrectores, para lo cual se hacía necesario crear un nuevo cargo de vice-rector. En el Instituto se ha atendido con celo a la enseñanza, pero se ha descuidado la educación, decía la comisión.

Basándose en este informe, el Gobierno dividió el cargo de Rector entre dos funcionarios diferentes. El delegado de la instrucción media, como se llamaría, sería el jefe superior de los profesores en lo relativo al desempeño de sus funciones, determinaría la distribución de las horas de clases, formaría la matrícula de exámenes y señalaría las fechas en que deberían rendirse; estarían a su cargo los gabinetes, biblioteca y laboratorios, y ejercería la vigilancia del regimen general. La Junta de Vigilancia compuesta de padres o apoderados de alumnos internos del Instituto, constaría de cinco miembros. (Decreto de 1.º de Julio de 1872). A Barros se le declaró jefe de los profesores y director de la enseñanza. Rector propiamente tal fué designado don Camilo Cobo. Las dificultades no tardaron en producirse y ambos funcionarios se

muchos testimonios insospechables de la eficaz acción docente del inolvidable maestro, pero de todos ellos solo queremos mencionar el del que había de ser el continuador de su obra y el cultor de las mismas disciplinas: hemos nombrado a don Valentín Letelier. «Cuantos nos educamos en el Instituto Nacional (seguí yo sus cursos de 1867 a 1871) recordamos claramente el empeño inflexible y perseverante que, no obs-

vieron pronto en abierta hostilidad. (En comprobación de esta afirmación pueden verse los siguientes artículos publicados en *El Ferrocarril*: F. 2.º Bazán, Causas de mi destitución, 14 de Enero de 1873; Camilo Cobo, La separación del vice-rector del Instituto, 16 de Enero; Diego Barros Arana, Cuatro palabras por toda contestación, 17 de Enero).

Pero Barros Arana estaba resuelto a esperar el decreto de su destitución lisa y llana. Por decreto de 28 de Febrero de 1873 se quitaron al delegado de la instrucción secundaria, que era el nombre que se le había dado, casi todas las atribuciones que se le habían conferido, y finalmente por decreto de 12 de Marzo se suprimió el cargo. La separación del laborioso hombre de letras del rectorado del Instituto había sido empresa larga, llena de alternativas, pero no por eso se logró engañar a la opinión liberal de sus días. «Por mi parte, vivo lo más lejos de la política que me es posible vivir, escribía Barros Arana a Mitre el 28 de Agosto de 1875. Fui Rector del Instituto durante diez años. Trabajé con un tesón incontrastable por reformar la enseñanza, estudiando yo mismo por la noche lo que debía enseñar al día siguiente, y aprendiendo así lección por lección lo que había estudiado antes. Creo que mi acción sobre la enseñanza no ha sido inútil, y que al fin he conseguido introducir útiles reformas y despertar en la juventud el amor por ciertos estudios que antes se hacían mal o no se hacían. Pero yo enseñaba la historia sin milagros, la literatura sin decir que Voltaire era un bandido y un ignorante, la física sin demostrar que el arco iris era el signo de la alianza, y la historia natural sin mencionar la ballena que se tragó a Jonás. Esta enseñanza enfureció al clero, que no perdonó medio alguno para suscitar dificultades. El Gobierno de Errázuriz, que al fin ha tenido que romper con los clérigos, había comenzado por ponerse a las órdenes de las gentes devotas, y las sirvió hostilizándome por todos caminos, e inventando mil tramoyas para separarme. Al fin me sacaron del Instituto a principios de 1873, es decir, después de diez años de consagración a los trabajos de este orden».

(1) Entre los textos redactados por Barros Arana debemos mencionar finalmente el siguiente: *Compendio de historia moderna*, arreglado en vista de los libros elementales de Duruy y Ducoudray. Obra destinada a la enseñanza del ramo en los colegios del Estado. Valparaíso, imprenta del Mercurio, de Tornero y Letelier, 1870. 16.º, 614 págs. «El presente compendio de historia moderna, escribía Barros en el prólogo, no es, pues, una obra original, como no es tampoco una simple traducción de un libro francés».

tante su ingénita bondad, ponía el señor Barros Arana para extirpar las prácticas rutinarias de una enseñanza que, por torpe, no sabía hablar más que a la memoria de los educandos, dejando en completo olvido la educación de las demás facultades. Sus frecuentes visitas a las clases (práctica abandonada por sus sucesores), su manera de interrogar, de enseñar y de examinar (1), los textos que adoptó y los que compuso y, sobre todo, sus insistentes consejos a profesores y alumnos, se dirigían a demostrar que un maestro no es un ministro de fe llamado a certificar un hecho, el aprendizaje mecánico de la lección, sino que es un agente activo que sabe interesar,

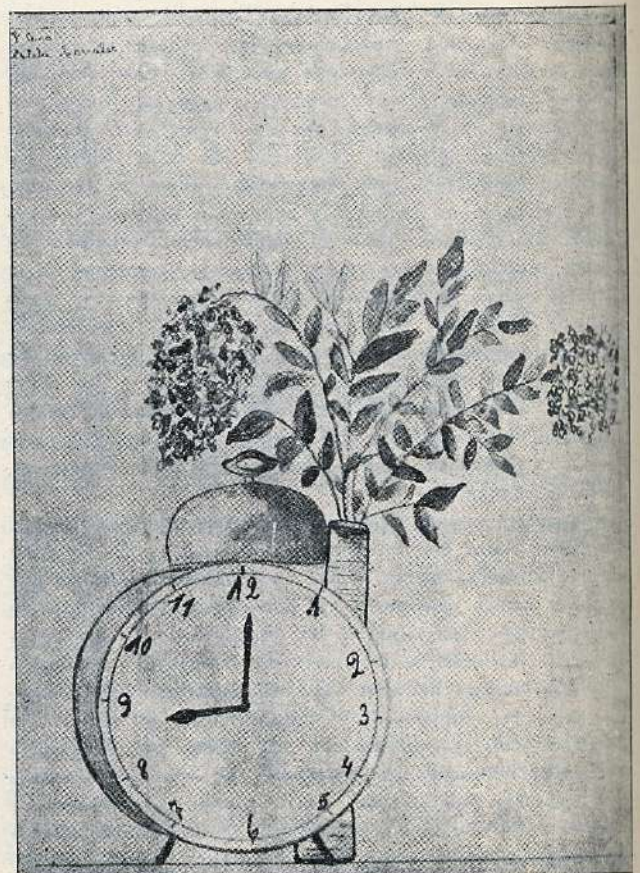
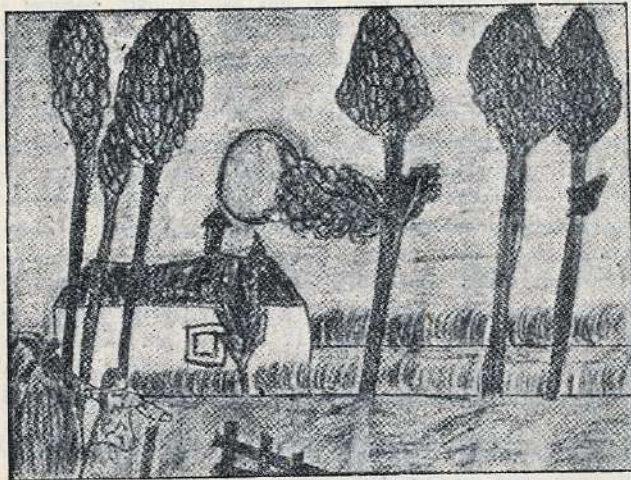
(1) Barros Arana desempeñó las asignaturas de historia literaria e historia de América, desde 1866 a 1869. En las comisiones receptoras de exámenes el rector tomaba una participación activísima.

exitar y guiar las inteligencias educandas para hacerlas que desarrollen sus conocimientos por sus propios esfuerzos. Varios de los profesores antiguos del Instituto Nacional le secundaron abnegadamente en su empeño, y algunos de los que se formaron bajo la inspiración de su consejo y de su ejemplo se cuentan hasta hoy mismo entre aquellos que más honra y lustre dan al profesorado nacional». (1)

Por su dilatada y profunda labor en la enseñanza pública, la obra de Barros Arana quedará como una de las de más significación y eficacia en la historia del desarrollo intelectual de Chile.

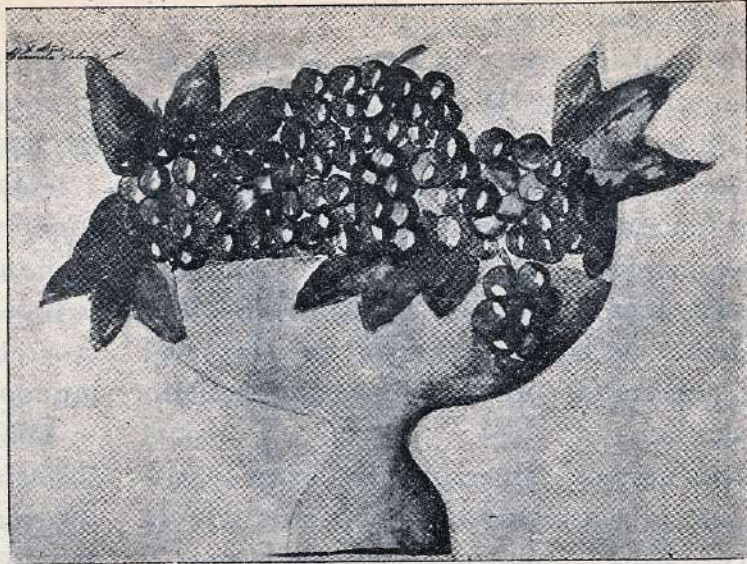
RICARDO DONOSO.

(1) *La lucha por la cultura*, págs. 361-62.



Los dibujos infantiles representan la más pura y limpia expresión de una conciencia objetiva, imperfecta tal vez, pero como ninguna otra libre de contaminaciones. El niño ve las cosas que dibuja por primera vez expresándolas con la pueril vehemencia de quien descubre su sentido oculto.

CHARLES MORICE.



La "Cruz Roja de la Juventud" y sus relaciones con las autoridades escolares.

«Lo que fué inspirado por el hábito del amor, triunfa del tiempo y de la muerte».

Giuseppe Molta.

AL analizar las relaciones de la Cruz Roja de la Juventud con las autoridades escolares, es menester reproducir las recomendaciones que ha hecho el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual y publicadas el 1.º de Agosto de 1927, las cuales contienen ciertos principios adoptados por el «Comité de Entente de las Grandes Asociaciones Internacionales»: «Hacer que arraigue el niño en su terreno natural, es decir, su familia y su país, sigue siendo hoy, como en todo tiempo, el principio esencial de una sana educación».

«Por su propio equilibrio y por el bien general, al mismo tiempo, el niño, futuro ciudadano, debe educarse con la noción del deber y aprender que más tarde tendrá que cumplir escrupulosamente todas sus obligaciones para con la familia, sus compañeros, la ciudad y

su país. Se le enseñará además que esta solidaridad tan necesaria no puede ni debe detenerse en las fronteras nacionales, pues, entre los diversos miembros de la sociedad, existe una comunidad de derechos y deberes, al mismo tiempo que una interdependencia de hecho, cada vez mayor».

«El niño debe aprender que la civilización ha sido y sigue siendo la obra común de todos los pueblos, incluso de aquellos a los que la historia se ha opuesto más duramente».

Los pedagogos son los primeros en reconocer que para llevar a cabo esta obra de educación, se deben asociar dos grandes organismos: el profesorado y las instituciones privadas, que ofrecen a los escolares la posibilidad de tomar parte en la acción social, a la medida de sus fuerzas y en una esfera de actividad creciente.

Esta participación en la acción social debe considerarse como un elemento importantísimo de la educación, pues contribuye poderosamente a formar el carácter y los hábitos del niño, desarrollando sus aptitudes y permitiéndole instruirse accionando.

El doctor Charles E. Elliot, ex-Presidente de la Universidad de Harvard, se expresa de un modo más explícito todavía:

«Vuestros esfuerzos para hacer participar a la juventud en la obra de la Cruz Roja... induce a los profesores a emprender una tarea análoga, incitando a los alumnos a tomar iniciativas, a obrar por sí mismos, a expresar sus emociones, sus deseos y sus convicciones, no solamente por medio de palabras, sino por medio de actos de bondad y de buena voluntad».

¿Por qué causa pedagogos eminentes vinculan los deberes del profesorado a los organismos privados, dispuestos a prestar su concurso al maestro para preparar a los niños a desempeñar dignamente su papel en la vida? ¿Por qué dichos organismos deben trabajar unidos al profesorado en una colaboración de todos los instantes?

La contestación ha sido formulada por el mismo Instituto de Cooperación Intelectual:

«La utilidad de un sistema de instrucción destinado a cultivar la memoria es innegable, pero debe completarse por medio de un método cuyo objeto consista en estimular la iniciativa del alumno y desarrollar sus facultades de imaginación y de emotividad. El sistema que tiende a hacer del niño un miembro activo de la sociedad, es preferible a aquellos que le asignan sencillamente un papel pasivo».

Las escuelas en que funciona la Cruz Roja de la Juventud encuentran en esta Institución un auxiliar poderoso cuando

se trata de «*estimular la iniciativa del alumno, desarrollar sus facultades*» y *hacer de él «un miembro activo de la sociedad»*.

Además, la Sociedad que el niño se compromete a servir como miembro de la Cruz Roja de la Juventud, representa a toda la humanidad, abarca el hogar, la escuela, la colectividad, la nación, el mundo.

Por otra parte, los comentarios entusiastas que hace el profesorado de todos los países y de los que se citan como ejemplo algunos, demuestran el valor práctico de la Cruz Roja de la Juventud:

«Por nada en el mundo quisiera emprender otro año escolar sin el apoyo de la Cruz Roja de la Juventud. Esta institución constituye el mejor medio para estimular la práctica de la higiene y enseñar a los niños sus deberes de ciudadanos. En general, es un estímulo para los alumnos desde todos los puntos de vista y hace más fácil la disciplina, enseñándoles a dominarse».

Y un profesor de la Colombia Británica ha dicho:

«Nuestra escuela se encuentra a 20 kilómetros de Fernier, la ciudad más próxima, y el único medio para llegar a ella consiste en un largo y aburrido trayecto en carro. En estas condiciones, la Cruz Roja inculcando a los niños nuevos conocimientos, enseñándoles los principios de la ayuda mutua y haciéndoles estimar al mismo tiempo el ambiente en que viven y el mundo exterior, abriendo ante ellos un campo de acción ilimitado, cuya existencia no sospechaban siquiera. Las publicaciones de la Cruz Roja de la Juventud han ayudado grandemente en lo que se refiere al programa escolar. Sólo siento una cosa y es no haber aprovechado antes los beneficios de esta institución».

LA INDIAN RIGHTS ASSOCIATION, de los Estados Unidos, ha expresado las mismas ideas, de un modo interesantísimo, en su publicación *Indian Truth*:

«La implantación de la Cruz Roja de la Juventud aporta a la enseñanza del Estado una ayuda eficaz, y de progreso en la escuela en que se haya inscrito. Sus métodos son tan sencillos y tan ingeniosos que suprimen toda idea de trabajo fastidioso en la clase. Hacen el estudio fácil y agradable, ensanchan el horizonte del alumno y combinan los intereses generales de la vida y las materias corrientes del programa, con objeto de crear una atmósfera especial que incita al alumno a adquirir conocimientos. Su curiosidad, su interés van estimulándose y a medida que se ofrecen al niño nuevas posibilidades de existencia, empieza a comprender la razón de ser de la instrucción».

Esta sencilla pero elocuente declaración concuerda con la definición dada acerca de la Cruz Roja de la Juventud por la Conferencia de Educadores, en que tomaron parte las personalidades pedagógicas más caracterizadas de dieciseis países:

«La Cruz Roja de la Juventud es un organismo voluntario que tiende a dar a los niños y a los adolescentes la ocasión de expresarse por si mismos. El espíritu que aporta a las clases despierta la imaginación y la voluntad de los niños, transformando sus conocimientos en acción. Este estado de espíritu es utilizado por aquellos que los dirigen, para inculcarles nociones de higiene, para desarrollar sus tendencias a un civismo sano y al espíritu de bondad internacional. No es un método pedagógico, no es una educación sanitaria, sino una cualidad de espíritu que, como lo demuestran los hechos, estimula la vida entera de las escuelas en que funciona la Cruz Roja de la Juventud».

La Conferencia de Educadores reunida en París, bajo los auspicios de la Liga de Sociedades de la Cruz Roja, opina que el progreso de la educación y de la enseñanza públicas está vineulado en todos los países a la acción creciente de las obras de iniciativa privada».

«La Conferencia considera que la actividad de la Cruz Roja de la Juventud concuerda perfectamente con todos los esfuerzos de la pedagogía moderna para hacer de la escuela no solamente un instrumento de instrucción, sino de educación, y que por eso merece esta organización ser apoyada y estimulada por las autoridades escolares y los miembros del profesorado.

Esta opinión sustentada en medio de un ambiente de elevado exponente de cultura, es idéntica a la de aquellos pedagogos que estudian la Cruz Roja de la Juventud en acción, como lo manifiesta la siguiente declaración del doctor Pablo Monroe:

«He podido estudiar la obra de la Cruz Roja de la Juventud en las escuelas de Checoeslovaquia, de Polonia, de Bulgaria y de algunos otros países de Europa Central y Oriental, y me han impresionado grandemente los servicios que presta esta Institución, desarrollando el sentimiento internacional entre los escolares, acrecentando su interés por las obras sociales o filantrópicas y despertando en ellos sentimientos de orgullo legítimo ante la contribución de su país a la cultura mundial.

El espíritu nacional era poderosísimo en todas estas escuelas y la Cruz Roja de la Juventud ha contribuido mucho a desarrollar paralelamente un sentimiento de afecto internacional».

«A mi entender existen pocas iniciativas más útiles, más fecundas en promesas, más capaces de crear un excelente estado de espíritu entre los niños, o

más dignas de estímulo y apoyo que la Cruz Roja de la Juventud».

He aquí presentadas las opiniones de los pedagogos, analicemos ahora lo que ha manifestado un especialista perteneciente a otra categoría, responsable en gran parte del bienestar público, el Director del OFFICE PUBLICS D'HIGIENE SOCIALE, señor Armand Guillon, quien, hablando en una asamblea general de la sección juvenil de la Cruz Roja francesa, dijo:

«No hay progreso posible en la lucha contra las enfermedades sociales sin el apoyo de una opinión pública ilustrada, y no existe mejor medio para instruir a la población que el de utilizar a ese maravilloso propagandista que es el niño».

«Pero el rasgo más característico de la acción de la Cruz Roja de la Juventud consiste en haber asociado la higiene a la solidaridad y a la bondad, asegurando al mismo tiempo que el desarrollo físico de esas plantas frágiles que son los cuerpos de los niños, el desarrollo moral de esas florecillas sensitivas que son las almas de los niños y que pueden mustiarse tan fácilmente al contacto del vicio o llenarse de fragancia bajo el sol radiante de la ternura humana».

«Grande es la esperanza que para la paz de los pueblos puede fundarse en una educación que arranque del corazón de los niños los fermentos de odio depositados por la ignorancia, y en la colaboración fraternal que las secciones juveniles de la Cruz Roja están estableciendo, asociando al hermoso impulso de los países jóvenes el exquisito encanto de las viejas civilizaciones».

«Aprendiendo a respetar lo que hay de mejor y de más elevado en cada una de las naciones, el niño aprenderá a querer más a la suya y se preparará de

ese modo a ser mañana un buen ciudadano de la humanidad».

Participan de las opiniones de M. Guillon muchas autoridades competentes. Por lo demás, el apoyo moral y el interés que manifiestan las autoridades gubernativas, constituyen la más preciosa ayuda que pueda recibir la Cruz Roja de la Juventud. En Hungría, en Nueva York y en diferentes países, el Gobierno ha agregado a la Cruz Roja algunos miembros del profesorado. En otros países los Gobiernos han concedido subvenciones destinadas a cubrir los gastos administrativos de la Cruz Roja de la Juventud o a facilitar la expansión de ciertas actividades. En Bélgica, Bulgaria, Japón, Grecia y Checoslovaquia, existe la unión más estrecha entre la Cruz Roja de la Juventud y las autoridades encargadas de la enseñanza, de la administración, de la higiene, de la asistencia social. Dichas autoridades, estimando en todo su valor la obra de la Cruz Roja, siguen atentamente su desarrollo y dejándole la libertad de acción necesaria a todas las organizaciones voluntarias, aprovechan su concurso para realizar muchos de los fines que les incumbe.

La Cruz Roja de la Juventud presta servicios incalculables al progreso de la cultura nacional, pero su importancia es mucho mayor en lo que se refiere a las relaciones internacionales. Todos aquellos que anhelan el bienestar de la humanidad, no pueden dejar de considerar a esta institución como uno de los factores esenciales para realizar el ideal del verdadero educador, que el doctor GARRISON define en estos términos:

«Quiero que los estudiantes futuros estén mejor informados que nosotros de lo que ocurre en otros países. Quiero que sepan apreciar todo la belleza del mundo, trátase de países vecinos o de las más lejanas comarcas. Quiero que

enriquezcan su propia vida y la de los demás aprendiendo a conocer los países, los pueblos y las razas en su aspecto verdadero».

La Cruz Roja de la Juventud se esfuerza precisamente en hacer conocer a la juventud los países, los pueblos y las razas en su verdadero aspecto. Con este fin dispone, entre otros medios, de sus revistas (redactadas en 24 idiomas) y de las ramificaciones múltiples de su sistema de correspondencia interescolar completado por el intercambio de regalos y de visitas.

Al mismo tiempo que responde a las necesidades idealistas, busca el modo de asegurar a las generaciones futuras, condiciones de vida superiores a la nuestra y la difusión de su obra, reconocida por todos en nuestra época, crea una verdadera escuela de civismo. Gracias a un cambio constante de cartas, de álbumes, de dibujos fabricados por los mismos niños de los diversos países, se instruyen mutuamente, a la vez que se va formando en ellos un verdadero espíritu de fraternidad universal. Se podría citar numerosos ejemplos de esta solidaridad, pero el más elocuente es la hermosa manifestación de los niños de las escuelas argentinas que, por medio de una cuota individual ínfima, han reconstruido las escuelas destruidas por un cataclismo en la villa de Encarnación, Paraguay.

Para terminar, baste recordar la alta opinión sobre la influencia de la Cruz Roja de la Juventud, manifestada por el Secretario de Instrucción Pública en el Ministerio de Artes y Ciencias de Bélgica, en la reunión de los miembros de la Enseñanza (Bruselas - Julio de 1927):

«Si enseñamos ante todo a nuestros hijos a mirar lo que les rodea, a amar lo que más tarde, en la vida, llevarán de más puro y de más delicado en el fondo de sí mismos, el recuerdo de sí mismos, el recuerdo familiar de su hogar y del paisaje natal; si después les enseñamos a consagrar un culto ferviente a su país, forjado en la comunidad de los sufrimientos seculares, también debemos cooperar, por medio de la escuela, a la empresa grandiosa, pero ardua, de crear esa unión internacional espiritual de las almas que ha de llevar a las cuestiones humanas la equidad, la conciliación y el respeto mutuo, hasta que llegue el día en que la fuerza bruta, ese residuo de barbarie, desaparezca definitivamente ante el DERECHO SOBERANO».

Para el engrandecimiento y prosperidad de la Patria, el profesorado, en el cumplimiento de su delicada y preponderante misión de educador, debe tener presente de que *cuando los pueblos olvidan sus tradiciones, pierden la conciencia de sus destinos, y los que se apoyan sobre sus tumbas gloriosas, son los que mejor preparan el porvenir.*

Inculcar a las generaciones de mañana los sentimientos de acendrado amor a la Patria y a la humanidad, sirviendo en toda ocasión a sus semejantes, y que la paz eterna es la aspiración suprema de los pueblos: *¡He aquí la acción educadora que difunde la Cruz Roja de la Juventud!*

F. LEIVA TORRES.

Secretario del Comité Provincial
de la Cruz Roja de Santiago.

Santiago, Noviembre 1928.

CRONICA EDUCACIONAL

Las actividades agrícolas en las escuelas primarias

Entre las actividades prácticas que recomienda la escuela nueva, ocupan un lugar de preferencia aquellas que se refieren al cultivo de la tierra y a los variados aspectos que de él se derivan.

Así la agricultura, propiamente tal, la horticultura, la floricultura, la avicultura y aún

Las fotografías que insertamos, son una muestra de entusiasmo y buenos deseos, los cuales, por el momento, cualesquiera que sean el alcance de ellos, importan una labor muy digna de estimar.

Enseñanza práctica

La aplicación de los nuevos conceptos educacionales, que preconizan sobre todo una enseñanza realmente práctica, está dando muy buenos resultados en diferentes escuelas del país. Como un estímulo para quienes trabajan con entusiasmo y como un ejemplo para los demás, vamos a consignar lo que realizan algunas:



Campo agrícola.—Escuela N.º 12. Cauquenes.

la apicultura y piscicultura, se prestan muy especialmente para poner en ejercicio las facultades activas del niño, su espíritu de observación, de investigación, de invención, y para practicar también la cooperación, la ayuda mutua, todo lo cual lo pone en contacto con las realidades ambientes y le hace justipreciar el trabajo de sus semejantes.

Es satisfactorio, en este sentido, constatar que en muchas escuelas del país, hay maestros empeñosos en llevar a la práctica las prescripciones de la escuela activa.

días en la semana. Se enseñan en él las siguientes asignaturas: Aritmética, Castellano, Redacción Comercial y Contabilidad. Están a cargo de un contador de la localidad y del Director de la Escuela, los que trabajan sin remuneración alguna.

Aparte de esto, el profesorado de la Escuela da periódicamente *conferencias de Extensión cultural* sobre diversos tópicos en el teatro de la ciudad.

Ha introducido, además, en el horario escolar una hora semanal de clase para los

La Escuela Completa N.º 1 de hombres de Vallenar, que dirige don Aristides Troncoso P. tiene, entre otras cosas:

1) *Un curso vespertino de Comercio, que funciona cuatro*



El sexto año en el taller de trabajos manuales (Escuela N.º 1 Vallenar)

alumnos de 4.º, 5.º y 6.º años, que se denomina *clase de legislación tributaria*. Está a cargo del Inspector de Impuestos Internos don Edgardo Campusano, que la desempeña gratuitamente, y tiene en vista formar en los niños la conciencia del contribuyente.

En orden a actividades manuales, tiene establecida esta Escuela un curso de avicultura práctica, y las tardes de los Miércoles, los alumnos del 5.º y 6.º años concurren al Vivero Fiscal a recibir instrucciones prácticas sobre siembras y agricultura general. Estas lecciones las dicta el entusiasta ingeniero agrónomo y jefe del Vivero, Sr. Ortiz Gardemía.

Estas enseñanzas prácticas tienen un complemento indispensable en el Taller de Trabajos manuales, que posee una buena porción de herramientas y abundante material de cartón.

Respecto a Deportes, la Escuela tiene canchas de basket-ball y de volley-ball y las demás instituciones deportivas generalizadas en el país.

Finalmente, cuenta con una peluquería escolar que hace servicios gratuitos.

Escuela Completa N.º 2 de niñas de Los Angeles.—Esta Escuela tiene también innovaciones y actividades dignas de divulgación. Su Directora es la señora Judit Silva de T.

Entre los cursos prácticos que ha establecido, valen mencionar el de Comercio, el de Cestería y el de Lencería, y para todos los alumnos hay clases de plegado, de modelado, de tejidos, de bordados y aún de juguetería.

Los ramos científicos se enseñan por medio de *centros de interés*, según el método Decroly. Hay también una *hora del cuento*, y clases de conjunto en ciertas asignaturas, como en Historia de Chile, Higiene y Puericultura.

En otro orden de actividades, tiene un *Centro Familiar*, cuyo objeto es habituar a sus socios a los buenos modales y prácticas domésticas. *Centro Cultural*, cuyo fin es desarrollar temas de composición, ejercitarse en el canto, en la declamación, la danza y la música. Tiene también una Liga de *Protección Mutua*, que se ocupa en proporcionar ropa a los alumnos necesitados.

Finalmente, para fomentar el orden y el aseo, la Dirección ha ideado un *cuadro de*

banderitas al estilo scoutismo. Cada sección ha elegido una de un color diferente. Si la profesora de turno, al revisar las salas, encuentra una en completo aseo, coloca en el cuadro la bandera respectiva de la sección en la parte más alta de él. En caso contrario, la bandera pasa al lugar más bajo. Si durante una semana entera, una sección logra mantener su bandera en alto, recibe un premio de distinción.

De este modo se desarrolla una especie de noble rivalidad entre las diversas clases para asear, embellecer y ordenar sus salas.

Revista Chilena de Educación Física

Entre las importantes medidas adoptadas por el Ministerio de Educación, a fin de asegurar una efectiva propaganda de la Educación Física, cabe hacer resaltar la publicación de una Revista de carácter técnico.



Escolares embebidos en dar de comer a sus gallinas. Escuela N.º 12, Cauquenes,



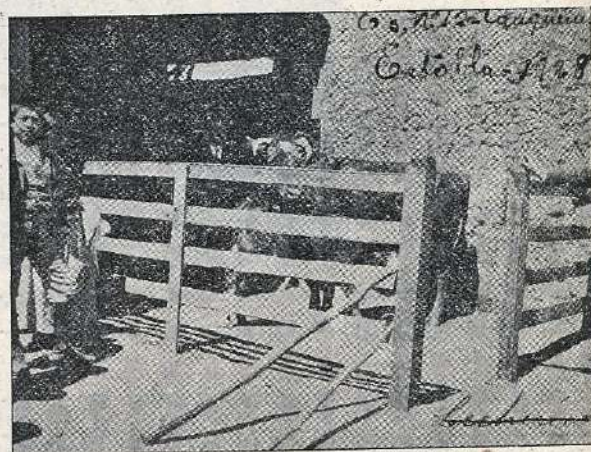
Sabemos que el primer número de este órgano de publicidad, aparecerá en el mes en curso, y que su material de lectura, abarcará importantes tópicos relacionados con esta disciplina.

Crianza y cuidado de aves y animales

Nunca se recomendarán suficientemente las actividades escolares que se refieren a pequeñas industrias, que denominaríamos domésticas, por el reducido alcance de su radio de acción.

Ellas encarnan un poder educativo indiscutible. Junto con poner en ejercicio los instintos motores del niño, generan el amor al trabajo productivo y preparan a las clases obreras e industriosas de un país. De tal índole son, por ejemplo, la crianza de gallinas, de palomas, de conejos, de abejas, de cerdos, y también el mantenimiento de pequeños es-

Los alumnos de la Escuela N.º 12 de Cauquenes participan en las faenas del establo.



Las alumnas cuidan del palomar. Escuela N.º 8, Cauquenes.

tablos y la práctica de industrias como a fabricación de quesos y mantequilla.

Las escuelas rurales tienen en este sentido un amplio y hermoso campo de actividades. Los maestros deben saber estimar con cordura tales enseñanzas. No se trata de grandes explotaciones, sino de esfuerzos bien dirigidos a fin de crear hábitos industriosos en los niños y de contribuir a la economía del hogar.

Esta Revista dará con gusto cuenta de todo lo que los maestros hagan, con honradez y sinceridad, en orden a generalizar las actividades a que nos estamos refiriendo, para lo cual es conveniente que envíen los documentos y vistas pertinentes al Departamento Técnico de la Dirección General de Educación Primaria, en donde se seleccionarán y ordenarán para su publicación.

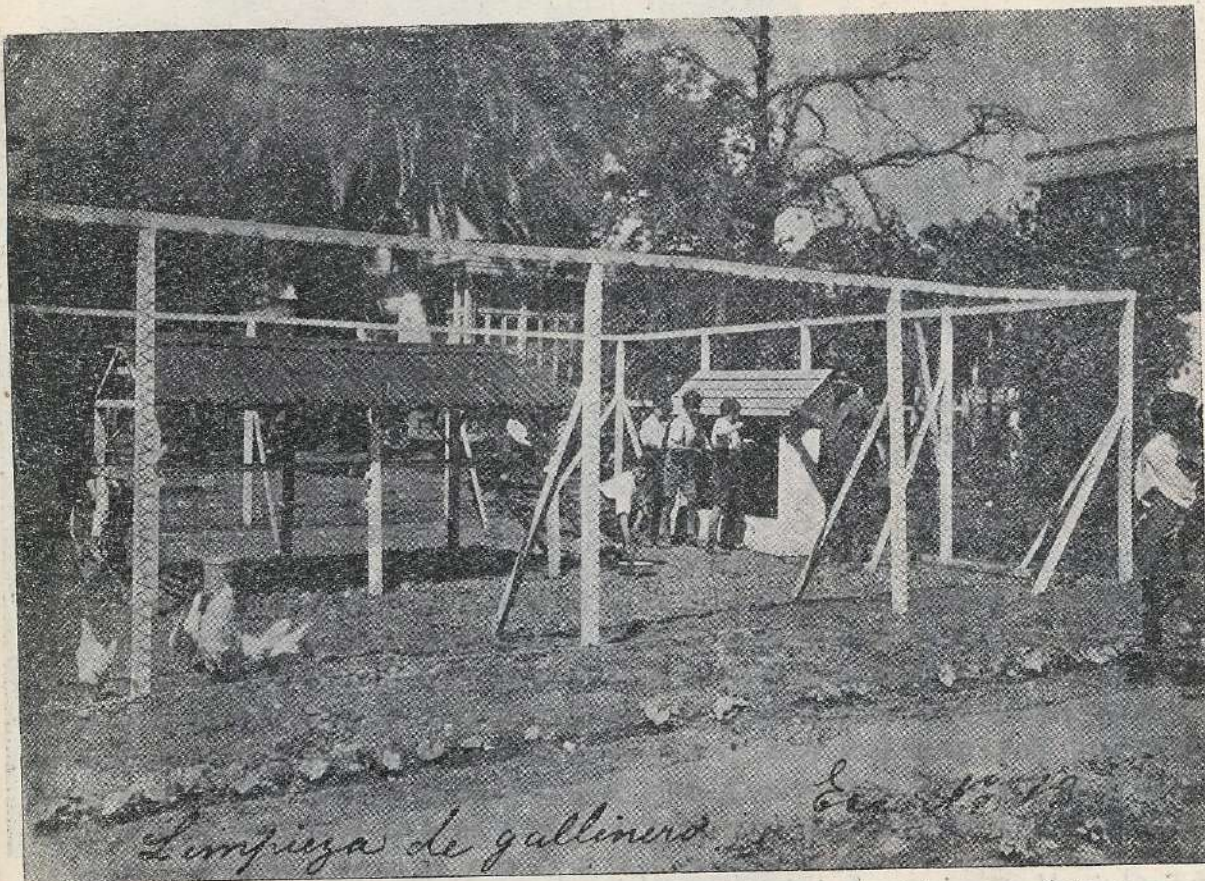
El curso de perfeccionamiento para los profesores de educación física

Con un entusiasmo promisor de óptimos resultados, se ha venido desarrollando desde el 7 de Enero, el Curso de Perfeccionamiento para los Profesores de Educación Física, organizado por la Dirección General.

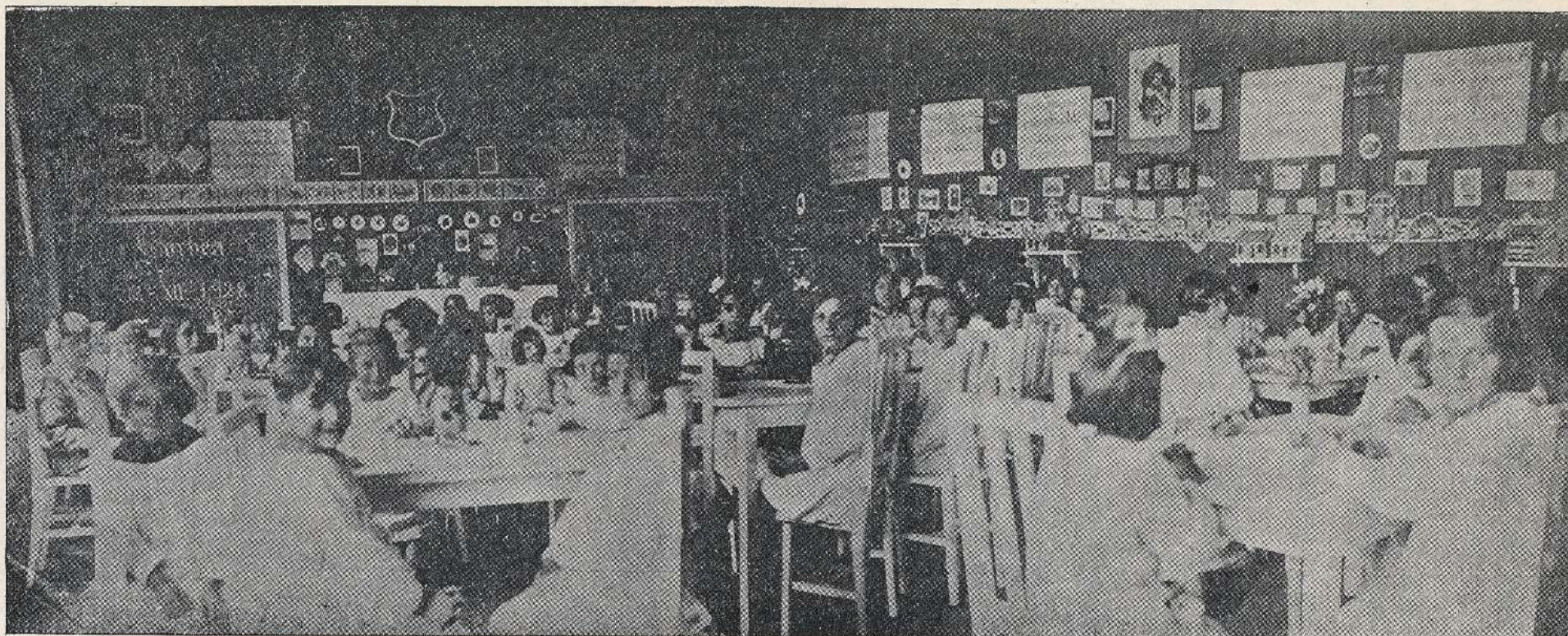


Niñitas y conejos. Escuela N.º 8 de Cauquenes.

El vasto plan de estudios confeccionado para este Curso, que tiene características netamente prácticas, consulta numerosas asignaturas, tales como la Fisiología, Higiene Aplicada, Antropometría, Nutrición y Gimnasia Teórica entre los ramos científicos, y junto a ellos, a los aspectos técnicos, prácticos y teóricos, de las diversas manifestaciones del Deporte, como ser la Natación, Atletismo, Tiro al Blanco, Basketball, Football, etc. se les concede una especial importancia, a fin de dotar al profesorado de estos



Limpieza del gallinero. Labor que los niños realizan con gran entusiasmo. (Esc. N.º 13 de Santiago).



Alumnas del primer año A de la Escuela N.º 6 del Departamento de Villarrica, que demuestran en sus rostros la tranquilidad o alegría que sienten por encontrarse en una sala donde ha desaparecido la monotonía y el temor de antes. (Grabado N.º 2).

Iniciativa laudable

La Escuela N.º 6 del Departamento de Villarrica, ubicada en Gorbea, merece en verdad una mención especial por las iniciativas de su Directora. Las fotografías que insertamos muestran cómo una actividad perseverante puede cambiar el aspecto de una escuela. El grabado N.º 1 representa una sala en que todo el material montessoriano que se ve ha sido construido con la cooperación de la Comunidad Escolar. El N.º 2, representa una sala en que ha desaparecido el aspecto frío de la antigua escuela.

UNIVERSIDAD DE CHILE

La matrícula en las Escuelas Universitarias

EN LAS ESCUELAS DE MATRICULA LIMITADA:

Los interesados deben presentar, junto con la Licencia Secundaria, un certificado de las votaciones de promoción obtenidas en los últimos tres años de humanidades y una solicitud autorizada por su representante legal, al Director de la Escuela Universitaria del 5 al 20 de Marzo.

LOS FORMULARIOS DE SOLICITUD DE INGRESO y los de las votaciones de los tres últimos años se solicitarán de los directores de Liceos fiscales o particulares.

EL EXAMEN ESCRITO versará sobre los siguientes ramos:

Para la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales: Instrucción Cívica, Filosofía, Historia y un idioma extranjero.

Para la de Medicina, Química y Farmacia y Dental: Biología, Física, Química y un idioma extranjero.

Para el Instituto Pedagógico (Asignatura de Castellano): Filosofía, Historia, Castellano y un idioma extranjero.

Para la Asignatura de Francés: Francés, Castellano, Historia y Filosofía.

Para la Asignatura de Ciencias Naturales: Física, Química, Ciencias Naturales e Higiene y un idioma extranjero.

EL REGLAMENTO DICTADO POR EL SEÑOR RECTOR fué publicado en extracto en los diarios de Santiago, el Domingo 3 del presente mes.

EL EXAMEN MEDICO de los postulantes aprobados tendrá lugar en la fecha que oportunamente se indique en la Escuela de Medicina.

Para ingresar a las Escuelas Universitarias que en el año 1929 serán de matrícula libre, deberá también presentarse solicitud de admisión, y ser aprobado en el examen médico.

TODA CONSULTA debe hacerse a los respectivos Directores de las Escuelas Universitarias.

FECHAS DE MATRICULA

Para el 2.º año y siguientes en las diversas escuelas, del 1.º al 16 de Marzo.

Para el 1.º año de las Escuelas de Matrícula Libre, del 1.º al 20 de Marzo.

Para el 1.º año de las Escuelas de Matrícula Limitada, el 1.º de Abril.

DEL COMIENZO DEL AÑO ESCOLAR

Para el 2.º año y siguientes en las diversas escuelas: el 18 de Marzo.

Para el 1.º año en las Escuelas de Matrícula Libre: el 1.º de Abril.

Para el 1.º año en las Escuelas de Matrícula Limitada: el 8 de Abril.

Para el 1.º año en las Escuelas de Matrícula Limitada, en las vacantes producidas del 8 al 13 de Abril.

DEL EXAMEN DE INGRESO AL PRIMER AÑO

Para la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales de Santiago: 22 y 23 de Marzo.

Para la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales de Valparaíso: 27 y 28 de Marzo.

Para la Escuela de Medicina: 22 y 23 de Marzo.

Para la Escuela Dental: 25 y 26 de Marzo.

Para la Escuela de Química y Farmacia: 27 y 28 de Marzo.

Para el Instituto Pedagógico (asignatura de Castellano): 25 y 26 de Marzo.

Para el Instituto Pedagógico (asignatura de francés): 27 y 28 de Marzo.

Para el Instituto Pedagógico (asignatura de Ciencias Naturales): 27 y 28 de Marzo.

EL SECRETARIO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD.