

# REVISTA DE EDUCACION



AÑO II

MINISTERIO DE EDUCACION

PRECIO

N.º 20

CHILE

1 PES

# REVISTA DE EDUCACION

Ministerio de Educa-

□ □ ción Pública □ □

Santiago de Chile

## sumario:

RICARDO A. LATCHAM: Barros Arana y la cultura chilena ■ MARIANO PICÓN-SALAS: Discurso en el Internado Barros Arana ■ R. RENGIFO: Los Tels o Teles ■ LORENZO LUZURIAGA: Los métodos de la nueva educación ■ H. MORAGA: Valor plástico y artístico de las composiciones en recortes ■ MARGARET ELIZABETH HUDSON: El Modern Language Study ■ EDUARDO BARRENECHEA ACEVEDO: Procedimientos sintéticos y analíticos en la orientación profesional ■ La escuela de talla directa de México ■ Bibliografía, Crónica Educacional, Informaciones, Notas.

Direcciones: Revista de Educación  
Ministerio de Educación Pública  
Casilla 3553  
Teléfono 89240 auto.

# revista de educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CHILE

director: Tomás Lago

Santiago, Agosto de 1930

## Barros Arana y la cultura chilena

En la evolución social de Chile don Diego Barros Arana representa uno de los valores en cuya inusitada excelencia se afirma nuestro proceso histórico. Una cultura no mide su calidad y extensión sino por la frecuencia con que aparecen en su seno estos espíritus especialmente dotados. A su superior capacidad de labor, a la visión particular de su medio se debe la expresión consumada de la entidad social en sus diferentes aspectos.

Barros Arana, sin antecedentes inmediatos que determinen la orientación de sus estudios, valiéndose de su propia condición, es un ejemplo de voluntad de trabajo, de dirección bien controlada en la tarea que ocupó su vida.

La "Revista de Educación" recuerda en este número el primer centenario de su nacimiento, ya que el fin último de todo método, doctrina u organismo educacional no es otro que el de promover el advenimiento de espíritus de este rango, dotando sus excepcionales facultades de aquello que les es afín.—(N. de la D.)

**J**UNTO con adquirir su mayor edad el siglo XIX vino al mundo Diego Barros Arana. El ambiente en que nace es propicio al estudio. Lo rodea cierta comodidad y bienestar. Desde muy joven revélase como un hombre de singular carácter. Mientras otros dedícanse a empresas juveniles, mientras las minas y la sed de riquezas, que desarrollaron los descubrimientos auríferos de California, embriagaban de grandeza a porción de muchachos, él busca en el pasado un entretenimiento fecundo.

El hogar de Barros es pelucón de origen. Su padre, don Diego Antonio,

era un hombre de firme cepa conservadora. Barros, por más que se independiza de los prejuicios religiosos de una sociedad aún dormida en brazos del colonialismo, no pierde esa influencia tradicionalista. Si es verdad que se le considera, más tarde, un hombre liberal y la juventud toma en su nombre un estímulo de emancipación política y religiosa, el fondo de su alma permanece impermeable al legítimo espíritu reformista.

"En mi temprana juventud—dice en el tomo XVI de su *Historia de Chile*—cuando empecé a leer los primeros libros sobre historia de Chile que cayeron en mis manos, tomé un vivo interés por ese

estudio, que, entonces, preocupaba a muy pocas personas, y que, además, sólo entonces comenzaba a hacerse seriamente, en escritos fragmentarios, pero de cierto valor. Las nociones que aquellos libros podían suministrar, aunque del todo insuficientes para formarse un conocimiento siquiera fuese elemental y sumario, del cuadro general de nuestra historia, eran entonces muy poco comunes, y aún podría decirse casi del todo desconocidas”.

A pesar de lo cercano de la guerra de la independencia, las nociones corrientes sobre su desenvolvimiento manifestábanse confusas y faltaba una obra que aglutinara los relatos diversos que corrían sobre ella. Barros Arana, que desde joven manifestó especial predilección hacia tal período de nuestra historia, educaba sus aficiones históricas en la lectura del abate Molina, de las Memorias del General Miller, en la historia de las guerras de la independencia por el español don Mariano Torrente y en los primeros tomos de la monumental obra de don Claudio Gay.

A los veinte y cuatro años de edad lanza Barros Arana el primer tomo de su *Historia General de la Independencia de Chile*.

Para componerla se preparó en la lectura de numerosos libros, relaciones de protagonistas y archivos que contenían datos de ese período. Pero aún tuvo una suerte excepcional. Pudo tratar personalmente a muchos actores de ese gran drama de la emancipación.

Por aquel tiempo, Barros Arana, como casi todos los escritores de América, concebía la historia como una servidora

de la moral. Debía premiarse al bueno y castigarse al malo. “El perverso que ha traicionado a sus hermanos—dice César Cantú en una cita que hace suya Barros Arana—podrá ahogar por la fuerza las imprecaciones de sus contemporáneos, pero lee su porvenir en las alabanzas que Plutarco dispensa a la virtud, y en la infamia con que Tácito castiga el vicio”.

Con citas del severo La Harpe, Barros Arana combatía la reticencia histórica, estimándola aún peor que la franca mentira o adulteración de los sucesos. Era un tiempo en que los conceptos clásicos, bebidos en las literaturas greco-latinas tenían gran influencia en los cerebros y corazones de nuestros próceres. Cada joven chileno aspiraba a ser un severo Tácito o un grave Salustio. Tito Livio se elegía como modelo de prosa histórica y la sombra de Plutarco parecía dirigir la vocación de un literato.

Barros Arana, fiel a este propósito, compuso una obra vasta y honrada, que el tiempo ha rectificado en parte. No obstante, aún puede hojearse con provecho y asombra por la justicia de ciertos juicios que en ella se consignan. Es admirable como exactitud e imparcialidad la silueta de Carrera, en el capítulo XII del primer volumen de la *Historia General de la Independencia*.

Este libro, que hoy puede leerse con vivo interés, desmerece por su estilo incorrecto y balbuceante. Barros Arana distaba aún del narrador preciso y ordenado que se exhibe en los monumentales dieciséis tomos de su *Historia General de Chile* (1884-1902).

Poco antes de su *Historia General de*



DON DIEGO BARROS ARANA.  
UNO DE SUS MEJORES RETRATOS.

la *Independencia*, Barros Arana había ensayado una biografía de Benavides. Es un opúsculo curioso, pero evidentemente inferior al animado libro de Viña Mackenna: *La guerra a muerte*, donde las guerrillas de Benavides, Picó y los Pincheira cobran un interés épico que no se olvida.

A medida que se desarrolla en Barros Arana su amor al pasado de Chile y de América, también se realza su afición a la política. Aunque, por su carácter, no es jamás un dirigente, tampoco logra substraerse a este interés manifestado por todos los hombres civiles del siglo XIX a lo relacionado con la vida pública de Chile.

El movimiento literario de 1842, que revela las mejores plumas de la intelectualidad nacional en el siglo pasado, es en el fondo un movimiento político. Todos los escritores vivían pendientes de los sucesos que sacudían al Viejo Mundo y a la lucha entre las nuevas formas democráticas de gobierno y el agonizante absolutismo.

Cuando se escriba una historia completa de nuestro desarrollo intelectual, no podrá omitirse la estrecha relación que existe durante un siglo casi entre el fenómeno político y el literario. El propio novelista Blest Gana, excelso descriptor de la vida social chilena, manifiéstase un servidor de las ideas liberales. Cuando pinta la época de Portales en *El loco estero*, o bien al describir la rebelión de Urriola en *Martín Rivas*, alienta poderosamente su instinto pipiolo. Son páginas memorables, que nos revelan aspectos dramáticos de dos gobiernos absolutistas.

Barros Arana se encarniza como opositor a Montt, así como después ha de levantar su voz contra Santa María, que yergue los primeros síntomas del presidencialismo que promueve la lucha denodada entre Balmaceda y el Congreso.

Muchos prohombres de la oposición a Manuel Montt caen presos. La declaración del estado de sitio el 12 de Diciembre de 1858 provoca la clausura de la prensa opositora y el exilio de innumerables político e intelectuales. Barros Arana cruza los Andes y permanece en Mendoza y Buenos Aires, investigando en sus archivos para recoger datos históricos. De ahí se dirige a Londres, donde escruta en el Museo británico, visitando después a Sevilla, Madrid, París y otras ciudades. Adquiere libros y manuscritos y se prepara en todo instante para proseguir su tesonera obra de compilación histórica.

El sol de la amnistía política que comienza a brillar en 1860, retorna a Chile al viajero estudioso. Publica, entonces, variados ensayos bibliográficos en *El Correo del Domingo* y su *Biografía y viaje de Hernando de Magallanes al Estrecho*, libro que contiene muchos errores, pero que en ese tiempo revelaba investigación original y honrada. En Enero de 1863, Barros Arana fué nombrado Rector del Instituto Nacional. El Gobierno de don José Joaquín Pérez había tratado de suavizar las asperezas sembradas por el enérgico deceso de Montt. Algunos, quizá, reprocharon a Barros Arana, que antes no había servido puesto alguno en el profesorado y que no poseía práctica pedagógica. Sin embargo, como Chile, país

nuevo, donde los especialistas en determinados ramos del saber eran escasos, hacíase indispensable este catedrático, por su valioso acervo de conocimientos. Trató Barros Arana de remozar esas aulas tétricas, donde alentaba el espíritu colonial y en cuya capilla aún se rezaba el rosario.

Los textos que se usaban eran deficientísimos y la enseñanza adolecía de los defectos inherentes al sistema memorista. Acumulábanse fechas y nombres en las asignaturas y también había la costumbre de acumular cátedras divergentes en una misma persona, con desmedro de la especialización. De esa época datan varios de los textos originales del propio Barros Arana, cuya ciencia dejó dos obras maestras para su tiempo, y en las cuales han bebido su saber casi todos los hombres de dos generaciones: la *Historia Literaria* y la *Historia de América*. El último de los citados libros es admirable por su sentido de americanidad y por marcar una honda renovación de la enseñanza histórica. Abunda en aciertos y tiende a conseguir que los alumnos sientan la historia de su continente y den el debido valor a sus hechos fundamentales. Barros Arana creó también cátedras nuevas, que para algunos sonaban a escándalo: la Historia Natural, la Física Terrestre, la Química y la Historia Literaria. Se ampliaron los programas de estudio y se estableció mayor severidad en los exámenes, evitándose las influencias y compadrazgos frecuentes en una ciudad donde todo el mundo se conocía.

La Biblioteca del Instituto recibió un impulso nuevo y se enriqueció con innu-

merables obras maestras del intelecto humano.

En esta labor honda y revolucionaria, Barros Arana fué secundado por maestros tan excelentes como Pizarro, Philippi, Andonaegui, Amunátegui y Löbeck.

La supresión de la misa diaria y del rosario que se rezaba en el Instituto, junto con el incremento de las obras científicas y filosóficas para la Biblioteca de alumnos y profesores, provocaron la suspicacia de algunos elementos reaccionarios. El Partido Conservador, entre cuyos dirigentes había hombres cultos y preparados, tenía el peso muerto de muchos prejuicios y supersticiones que sobrevivían al período colonial. Barros Arana era tildado de hereje. La sociedad santiaguina, dominada por la influencia del sacerdocio, acusaba al historiador de difundir las obras de Voltaire y Condillac, a la vez que de hacer cátedra de doctrinas agnósticas o racionalistas.

En el folleto *Mi destitución* (Santiago, 1873), Barros Arana fija su posición con respecto al problema religioso. Dice: "He pensado y pienso que a un hombre regularmente instruído le conviene no ignorar lo que cree como verdad religiosa la sociedad en que vive; y, por esto, aunque siempre he sido de opinión que la enseñanza de la religión no debía ser obligatoria para todo el mundo, tuve un vivo interés en que mis alumnos estudiaran con toda seriedad los ramos de religión que se les enseñaban".

A este respecto conviene anotar que fueron profesores del ramo en el Instituto sacerdotes tan distinguidos como

don Mariano Casanova, don José Manuel Orrego y don Juan Escobar.

Esta campaña que persistió durante la administración Pérez, se hizo más violenta al subir al Gobierno don Federico Errázuriz Zañartu, que tuvo el apoyo conservador en sus primeros tiempos. Este partido, que adquiría impulso debido a la acción del clero y de un grupo de católicos ilustrados, tomó sobre sí la misión de derribar a Barros Arana del Rectorado del Instituto Nacional. Ciertas dificultades internas y el descontento de algunos inspectores, fomentadas desde afuera por los políticos reaccionarios, determinaron la salida de don Diego. El 8 de Julio de 1872, don Eulogio Altamirano, Ministro del Interior, aludía en el Congreso a rumores persistentes sobre la situación de Barros Arana.

La campaña de los enemigos del historiador, después de variadas vicisitudes, tuvo su crisis el 12 de Marzo de 1873.

Retirado de la enseñanza, Barros Arana siguió consagrándose al estudio, y publicó el *Proceso de Valdivia* y las biografías de Claudio Gay, Miguel Luis Amunátegui y Vendel Heyl. También colaboraba asiduamente en la *Revista Chilena*, donde existen estudios notables debidos a su incansable pluma.

Más tarde fué nombrado Ministro en la Argentina y Brasil, por el Gobierno de don Federico Errázuriz. Se trataba de solucionar el viejo pleito de límites entre nuestro país y la Argentina. El Pacto Barros-Elizalde, suscripto en 1878, fué desautorizado por el Gobierno de Chile. Estas dificultades internacionales siguieron por algunos años; pero después Barros Arana vió imperar sus ideas. Tal as-

pecto de su vida ha sido muy discutido y no pertenece a la obra suya que nos cabe analizar.

Después de su actuación diplomática, volvió a sentir la nostalgia de los archivos y museos del Viejo Mundo. Barros Arana recorrió Francia, Bélgica y parte de Alemania. Entoda oportunidad adquiría textos, viejos libros de viajeros y documentos que aclarasen puntos oscuros de la historia patria. Entre tanto, estalló la guerra con el Perú y Bolivia, y Barros Arana, cuando regresa a su tierra, aporta un tributo patriótico: la *Historia de la guerra del Pacífico*. Su pluma, generalmente monótona, se sacude aquí por un estremecimiento emotivo y sale un poco de la grisura característica. Es quizás una de sus mejores obras por el fuego y sentimiento que sobresalta algunos capítulos.

Llegamos ahora a la etapa más fructífera de una larga vida devorada por una pasión de estudio raras veces igualada en Chile. Barros Arana había acumulado una ingente cantidad de documentos y noticias para escribir la historia de su patria. En un largo escritorio, lleno de pequeños cajoncitos con clasificadores, se iba acumulando este inmenso material, que su paciencia benedictina seleccionaba y disponía a conciencia.

En 1884 aparece el primer volumen de su *Historia General de Chile*.

Reitera allí sus ideas sobre el origen común y homogeneidad de la población chilena pre-hispánica que desarrolló en un folleto sobre *Los primitivos pobladores de Chile*, editado por las *Lecturas Populares*, en 1874. La etnología moderna ha rechazado la hipótesis de la ho-



mogeneidad sustentada por Barros Arana en este comienzo de su historia de Chile. También en la obra de Barros Arana se ha exagerado la influencia de los Incas y del culto del sol en el desarrollo de la vida primitiva de los pobladores de Chile. No teniendo, por ahora, espacio para este aspecto de crítica histórica, remitimos a quien desee extender tal revisión a los textos de los especialistas modernos. Barros Arana, a pesar de sus errores, ha tenido varios discípulos y por algunos años los libros de enseñanza han aceptado como verdades científicas equivocados conceptos etnológicos.

Sin embargo, como en su época no había especialistas en tal ramo de la historia, es siempre admirable la cantidad de lecturas y estudios que presupone en el autor de la *Historia de Chile* la redacción de los capítulos iniciales de su magno libro.

Mucho se ha discutido entre nosotros acerca del valor definitivo de la gran obra de Barros Arana. El, deliberadamente, rehuyó el género filosófico y prefirió el narrativo. Nunca tuvo las pretensiones de Lastarria, que intenta la interpretación trascendental de los hechos históricos y fracasa por la magnitud del intento. Al contrario, Barros Arana dice "que ha adoptado de propósito el sistema narrativo". Parece que no estimaba incompatible tal sistema con el otro, y agrega "que la forma narrativa de la historia no excluye las aplicaciones del género filosófico". Faltóle pasión y dominio cabal de las ideas generales para intentar una visión psicológica de la historia. Su reflexión es pobre aunque no desnutrida de lógica. Repite e insiste mucho en peque-

ños incidentes y minucias, que lo alejan de la originalidad. Para sustentar alguna opinión es tímido y recurre siempre a lo que dijeron otros autores. Fundamenta sus apreciaciones en citas de filósofos, economistas e historiadores europeos. Tal sumisión a otros pensamientos esclavizó su propia y libre manera de sentir las cosas.

Jorge Brandés, analizando a Nietzsche, tiene estas hondas frases: "Se considera más hábil para describir un período del pasado a aquél a quien el pasado le es indiferente. Pero, en realidad, sólo el que trabaja en la creación del porvenir es quien comprende lo que fué el pasado, y únicamente transformada en arte es como la historia puede alimentar y aún suscitar energías".

Estas agudas palabras explican el secreto de cierta helada esterilidad que hay en la obra de Barros Arana. Le falta pasión y su imparcialidad, que lo excusa en profusos aspectos, le resta esa emoción de las grandes obras. No obstante, ¡qué honradez histórica!, ¡qué formidable esfuerzo de recopilación el suyo!

Nadie ha narrado mejor entre nosotros. Sentimos la sensación de algo grandioso, imponente, piramidal en fuerza de solidez. En los dieciséis volúmenes rara es la exaltación. Los capítulos finales y las síntesis suelen ser excelentes, aunque pobres de calidad sensitiva. El fondo glacial del temperamento de Barros Arana perjudica su edificio histórico. Carecía también de sensibilidad artística, de ese don selecto que vivifica los hechos históricos y anima el osario del pasado con soplos enérgicos de vitalidad.

El "discurso parejo, correcto y mesurado" de Barros Arana, al decir de don Pedro N. Cruz, le resta toda posibilidad de dar fuego en la historia filosófica. Quizá es mejor que el resultado fuese este. Si Barros Arana, desnaturalizando su genuina disposición, se endereza por otro camino, el mérito de su obra sería menor. Las raras veces que Barros Arana se rinde a la facultad reflexiva y filosófica, su ingenio se exhibe pobre, su imaginación desnutrida y revelando muy poca suerte para sacar partido o realzar los hechos bizarros y con raíz poética.

El período colonial, lúgubre y dominado por un sentido místico español, tiene, sin embargo, sus horas dramáticas y sus momentos emocionales. El claro obscuro nunca es sorprendido por Barros Arana. Confunde e identifica los acontecimientos con cierta común medida proveniente de una premeditación doctrinaria. Sin embargo, se ha exagerado un poco su espíritu anti-religioso. Es verdad que nunca dejó de ser anti-clerical; pero no falsea deliberadamente los hechos. Hasta en sus peores extravíos sirve con fidelidad su concepto de la historia documental.

Por eso irrita tanto a los críticos conservadores del tipo de don Pedro Nolasco Cruz.

Barros Arana es el principal historiador chileno que hace depender todos los sucesos del hecho. Este constituye la piedra de toque de su sistema. De ahí origina esa larga y tediosa sucesión de cronistas que han escrito centenares de obras aburridas y monótonas. La diseción del hecho lo priva de vida, lo es-

teriliza. Este procedimiento certero, aunque infecundo, significa una característica chilena. Barros Arana pertenece a una clase social que heredó de los vascos la tendencia a la crónica. El objeto de sus desvelos consiste en acumular sucesos, sin que ninguna fantasía los realce, ni una disonancia los perturbe. En otros historiadores, subalternos, existe mayor emoción y vuelo poético.

Vicuña Mackenna, por ejemplo, no poseía el don de la composición histórica, pero animaba los sucesos con su ardiente fantasía. Bulnes sabe extender un soplo de emoción patriótica sobre ciertos acontecimientos fundamentales en la vida republicana. Sus retratos son sentidos y se graban con relieve vigoroso. En Barros Arana domina en forma que revela un alimento inagotable, su monótona perspectiva que no se rompe en los dieciséis tomos de su *Historia General de Chile*.

Faltaba drama en su vida. La pasión central de ella, ya que disgustos de familia que deja entre ver en *Mi conclusión* (tomo XVI de la *Historia de Chile*), lo apartan de afecciones perdurables, sólo radica en la investigación. Investigación que no vivifica el amor a los hechos vivos, al caliente paisanaje de las revoluciones, ni al roto indolente que explotaban los latifundistas criollos. Barros Arana no tiene el sentido social de otros historiadores e intérpretes de la realidad americana, como Sarmiento, Ramos Mejía, etc. No alcanza siquiera al tumulto vital e instintivo de un Vicuña Mackenna. Por esto un crítico calificó a su obra como algo a lo que faltaba "el corazón y el pensamiento".

Barros Arana permaneció fiel a su clase social. No disonó profundamente dentro de ella, como en otros respectos lo hicieron Santiago Arcos, Francisco Bilbao y el propio Lastarria. Junto con faltarle grandeza a su concepción de la historia, no tuvo el instinto social y crítico del medio político y económico. Por esto constituye un fiel ejemplar de la mentalidad de la burguesía liberal en nuestro siglo XIX.

Dicha tendencia minuciosa y memorista lo traiciona en sus propias ilusiones pedagógicas. Aunque lucha en el Instituto contra el sistema repetidor de minucias y memoristas, en su clase de Historia Literaria, es inconscientemente víctima de un método que, tal vez, repudia en el fondo de su alma. Así lo vemos luchando con los alumnos como puede leerse en los recuerdos publicados por Honorio Henríquez Pérez. (Ver *Indice*, Santiago, número 5).

Terminada su *Historia de Chile*, en 1902, puede decirse que la vida de Barros Arana aparecía como superada. No obstante, él mismo se ha encargado de decirnos, en unas frases emocionadas, que parecía agotado el objeto de su existencia. Con nuevo ímpetu, sin embargo, conságrase a escribir *Un Decenio de la Historia de Chile* (1841-1851), que ve la luz en 1905.

“Los acontecimientos que refiero en esta obra—nos advierte—carecen de in-

terés animado y dramático que suele constituir el principal atractivo de los libros de historia. No se ve realizarse una grande empresa, una conquista, una guerra feliz, una revolución, ni nada que tenga los caracteres de brillo y de representación. En cambio, esos años son de una labor infinita, y frecuentemente bien encaminada para propender en todo sentido al progreso del país”.

Tocábale, pues, terminar su carrera de historiador realzando ese fecundo período pelucón de gobierno, que fué el complemento de la acción de los constituyentes de 1833, entre los cuales figuró su padre.

El maestro de la juventud liberal cerraba su existencia literaria en calidad de rapsoda del conservantismo de Bulnes.

Barros Arana constituye un poderoso ejemplo de vitalidad intelectual y un modelo laborioso para la juventud de hoy. Su falta de emoción humana y de sensibilidad artística, se compensa con una obra única en América. Ningún país puede exhibir hasta hoy un monumento más granítico de su pasado histórico y en ninguno su período de la independencia se ha estudiado con más elevada imparcialidad. Otros escritores, más tarde, animarán ese osario imponente de la vida chilena.

RICARDO A. LATCHAM.

## Discurso en el Internado Barros Arana

Señor Rector, señoras, señores:

Esa excepción en la convulsionada historia hispano-americana que se llama la paz interior de Chile en el siglo XIX, paz hecha de recia legalidad y de fuerza colectiva de una nación que quiere realizarse, permitió que en Chile, mientras otros países del Continente se entregaban al juego azaroso de las revoluciones, se formase un serio espíritu contraído al estudio y a la paciencia de la obra investigadora. Los manuales de Historia de Chile traen siempre un capítulo que se llama el "Movimiento literario del año 42". Hay que detenerse en ese movimiento con más calor que en los manuales de Historia, intentar comprenderlo, recoger la atmósfera de esos días que vieron nacer algunas de las formas reveladoras de una cultura chilena en el siglo XIX. Chile disfrutaba en ese momento de una política basada en las realidades y en el propio destino de la tierra. Portales fué el gran destructor de las utopías. Surge en un momento de anarquía encendida por las vacuas palabras de los ideólogos de un solo libro y de los parodistas de lo europeo, surge con la primera facultad que debe tener un político: la intuición. Portales es un hombre de cálculo, pero es también un hombre de intuiciones. Desde temprano realizó esa gran experiencia que necesitaba el político y que sólo se adquiere viviendo. En esa extraña ciudad de Lima de 1820 y tantos, ciudad que por su importancia y significa-

ción dentro de la pasada economía y la pasada política colonial, fué el punto donde se dieron cita los libertadores de América: se encontraron los argentinos y chilenos, los colombianos y venezolanos: San Martín y Bolívar, Sucre y Cochrane, hace Portales su aprendizaje de experiencia humana. Va a Lima a hacer negocios, pero sus cartas de ese tiempo nos revelan que se preocupaba también de conocer los hombres y la manera de gobernarlos. Portales no es entonces el personaje que recalienta un solo libro, sino busca en el mundo del amor y de los negocios, esa estrategia de las relaciones humanas que se llama la política. Es un realista. Vuelve a Chile con una gran experiencia (que el fracaso de sus negocios no ha hecho sino acrecentar), y con un firme patriotismo chileno que no necesita de leyes inglesas o parodia de constituciones norteamericanas, para saber lo que conviene realizar en Chile. Bajo la Presidencia de Prieto, arraiga en el suelo chileno ese producto que se llama la paz y la organización de Portales. Producto que para que enraíce mejor en la tierra, el propio Ministro lo abona con su sangre.

(Hay esa escena del birlocho, que sale de las crónicas de 1837 con todo su claroscuro romántico. Al descender de ese birlocho el hombre que se llamaba Portales, entra a la más imperecedera inmortalidad que es la inmortalidad de la tragedia. Trajo Portales a esta impresionable política hispano-americana dos concepciones que no ol-

vidará la historia chilena del siglo pasado: la realidad y el carácter).

En el terreno de la cultura se estaba realizando una labor de organización parecida. Bello dió a la cultura chilena un serio carácter de documentación y de trabajo paciente, sin los cuales—Bello se lo dijo a Lastarria—, no se podría abordar la obra interpretativa. Pero al amor de la buena libertad civil dentro de la ley, en el Chile de 1842, se pueden recoger mejor que en cualquiera otra parte de América, todos los mensajes. El humanismo integral de Bello, su método y su clarividencia y la fuerza dinámica que traen a las montañas de Chile los emigrados argentinos, principalmente Sarmiento, provocan una eclosión intelectual que el carácter de sus dos ductores orienta en corrientes opuestas pero igualmente fecundas. Unos de los hombres que van a surgir de ahí recuerdan la claridad y el sereno análisis de Bello; otros recogieron ese bien igualmente precioso, que era la pasión de Sarmiento. Y en el Chile del siglo XIX, la labor intelectual, la lucha por la cultura y la nacionalidad, contará con un grupo de hombres preparados, tenaces, seguros de lo que realizan; verdadero "team" del estudio como quizá no presenta ningún otro país de América. Otros pueblos del Continente dan, tal vez, individualidades más brillantes; en ninguno como en Chile la acción de la cultura asume un carácter más colectivo y esforzado.

Uno de esos hombres del siglo XIX, que mantiene en Chile el fuego de la cultura, la pasión del estudio y se precupa de dar al país la fuerza de una

tradicón histórica, es don Diego Barros Arana.

Nació en Santiago en 1830, murió en 1907, dicen las biografías.

---

Hay una epopeya del trabajo intelectual y de la lucha por la cultura, epopeya quizá menos romántica que las epopeyas guerreras, pero de más durable influencia. Nuestras tormentosas democracias americanas que en la encendida fórmula de Sarmiento se resumen en la lucha de la civilización contra la barbarie, vieron formarse algunos hombres cuyo ambiente fué de lucha contra los prejuicios, y por el advenimiento de una República mejor. Sin relacionarlos con su medio, no podríamos comprender la obra de estos hombres. En el superior nivel de la cultura de que nosotros disfrutamos, casi no entendemos el reñido combate en que ellos debieron vivir: combate de ideas contra el colonialismo, contra los prejuicios religiosos de una sociedad todavía de tipo rural que temía a la investigación y la ciencia, y confundía lastimosamente el sentimiento religioso y el conocimiento científico; combate por las ideas liberales que querían la efectividad de la democracia, combate por la cultura, en una palabra, en países donde la clase social dominante quería perpetuar bajo la etiqueta republicana el feudalismo de la colonia. Leyendo los escritos de esos hombres del siglo XIX, encontramos páginas de polémica que ahora no nos dicen nada; crítica de cuestiones teológicas como se

decía en el lenguaje del tiempo; nosotros nos apasionamos por otras cosas, el contagio cultural, la repercusión de las ideas, la circulación de los libros son ahora más frecuentes, pero es que nosotros no hacemos sino disfrutar de ese más alto nivel de comprensión y de tolerancia que prepararon para nosotros esos antecesores. En cierto sentido, ellos fueron los profetas de nuestra democracia, porque, como los grandes hombres de Israel, labraron el terreno para la semilla del espíritu.

En Barros Arana, por ejemplo, la vocación de historiador, no es sino una forma de activo patriotismo. Invierte los mejores años de su vida en reunir materiales y en escribir la Historia General de Chile, porque comprende que la fuerza moral de una nación reposa sobre su tradición histórica, y a este ideal consagra su clarividencia intelectual y su extraordinario don de trabajo. Ya en la adolescencia siente el primer resplandor de este destino. De niño—él mismo nos lo cuenta—prefería a la traviesa holgazanería de sus compañeros de edad, escuchar en las tertulias de su padre los comentarios de los hombres maduros que hicieron la guerra de la Independencia o contribuyeron a organizar la República. De esta manera empieza a plasmarse el historiador.

Después recorrerá los países europeos y americanos visitando bibliotecas y archivos para documentarse; invertirá gran parte de su fortuna personal en adquirir los materiales de estudio, y un día de 1863 torna a Santiago conduciendo consigo en libros raros y en copiosos legajos de documentos, las fuentes necesarias pa-

ra el enorme trabajo que se propone realizar. Pero en ese momento el deber patriótico lo obliga a dedicarse a la enseñanza pública. Es entonces cuando entra al Instituto Nacional, lleno de ímpetu renovador. Hay que luchar por una ciencia más objetiva que reemplacé en la enseñanza chilena al todavía vivo verbalismo colonial. Traduce libros de texto, escribe él mismo con su pluma austera y utilizando sus recientes experiencias europeas, las nuevas obras en que la juventud chilena estudiará las ciencias de la Naturaleza (la Geografía Física), las bellas disciplinas del espíritu. (La historia, la literatura). Uno de los textos escritos por Barros Arana en ese tiempo: el "Compendio de Historia de América", es en su género una pequeña obra maestra. Al escribirlo, Barros Arana acentúa la necesidad de comunicación e intercambio entre estas naciones americanas de igual origen, completa su patriotismo chileno con un patriotismo continental que se afirma por la solidaridad de raza y de destino histórico, y por la otra de esos héroes que, como San Martín y Bolívar, no se contentaron con las fronteras de sus pequeñas patrias y trabajaron por la gloria y el porvenir de una América unificada. El americanismo de Barros Arana adquiere una finalidad práctica en las páginas del Compendio en que aprenden a conocer su Continente muchas generaciones hispano-americanas, pues el libro—el primero en su género—circuló en toda América y fué adoptado en algunos países como obligado libro de enseñanza.

El Parlamento y la Diplomacia suelen interponerse algunos años en la la-

bor de investigación y de estudio, que realiza el Maestro, pero va a ambas actividades sin vanidad ni oropel, poniendo al servicio de la Nación sus severos conocimientos y la clara firmeza de su criterio. En el Parlamento es un vocero del liberalismo doctrinario que abrazó en su juventud, liberalismo que pide ante todo legalidad y justicia democrática. No es Barros Arana hombre de efímeros y pomposos discursos, y prefiere, como parlamentario, la más esforzada labor de las comisiones. Más que el triunfo de un día y el aplauso de las barras veleidosas, prefiere trabajar para el futuro y concretar su labor en firme, útil y documentada obra legislativa. Como diplomático, desdeña las fiestas y vacuidades protocolares y defiende en dos ocasiones, en el Brasil y la Argentina, con precisión de jurista y acopio de historiador, los derechos de Chile. Otra labor que le place es esa de todas las semanas en el Consejo Universitario, en que se discuten y orientan los rumbos de la enseñanza pública. Toda la educación chilena en la segundo mitad del siglo XIX, está ambientada e influida por su extraordinaria personalidad. 1863, la fecha de su nombramiento de Rector del Instituto Nacional, y 1893, la fecha en que se fija el plan concéntrico en la enseñanza secundaria, son dos efemérides dignas de perenne recordación en la historia de la educación chilena. En la primera de esas fechas se sepulta el verbalismo colonial y se le reemplaza por la nueva ciencia europea; con la segunda se estructura ya, el actual Liceo chileno, de cuya calidad e índole moderna

y generosa, nos ha hablado— después de una eficaz comparación con el de otros países americanos— nuestro Rector don Amador Alcayaga.

---

En el año 1902, pasados los setenta de su vida, ponía Barros Arana la palabra fin en aquella obra monumental en dieciséis tomos e indispensable para el conocimiento de la nacionalidad chilena, que se llama la "*Historia General de Chile*". Y después de hablarnos en millares de páginas, con austeridad y fe de patricio, de la formación de la República, al final de la obra, Barros Arana se atreve a hablar de sí mismo. La obra finaliza con un capítulo titulado: "Mi conclusión", que es como el testamento espiritual de Barros Arana. Pocas páginas más estimulantes y de mayor fe en los frutos del estudio y en la eficacia de la labor investigadora, se han escrito en Chile. Yo haría leer ese capítulo bibliográfico en todos los colegios del país, para que la juventud— que en cierto momento se ve turbada por el halago materialista, por el grosero deseo de gozar y de enriquecerse a todo trance—descubriera que hay en el mundo intereses más altos. Escribió allí Barros Arana un himno al estudio y al esfuerzo intelectual. Nos cuenta cómo, para realizar el juvenil ensueño de dar forma orgánica a la historia de su país, se impuso una labor de toda la vida. No sintió la prisa de los años ni la prisa turbadora de la gloria. Después de reunir durante toda su juventud y gran parte de la edad madura los mate-

riales para la obra, se puso a escribir en ese momento de la vida en que otros hombres descansan. Empezó la obra en 1881, la terminó en 1902. "El más ligero examen de esta larga y prolija historia —nos dice Barros Arana— demuestra que pertenece al género de aquellos trabajos literarios de que el célebre crítico Samuel Johnson, decía que no eran el fruto de la fuerza (es decir, del impulso del talento), sino de la perseverancia y que representan la labor de una larga vida. Es lo que voy a explicar, no por un movimiento de vanidad para hacer valer la extensión de mi labor, sino para fundar el crédito que merecen las noticias que he recogido, y para demostrar a mis compatriotas, tan poco inclinados a acometer trabajos de largo aliento, que éstos constituyen una ocupación que pasa a ser agradable compensación de las fatigas y contrariedades de la vida, que procura una noble y sana satisfacción al espíritu y que se lleva a término sin más cooperación que la de una voluntad firme y sostenida". Y agrega: "Sólo en 1881, después de accidentes que no tengo para qué referir y de los largos trabajos preparatorios que he recordado, puse decididamente mano a esa tarea retardada tantos años. No se me ocultaba que la obra que acometía a una edad avanzada debía imponerme una tarea de muchos años que tal vez no me sería dado llenar. Esto, sin embargo, no me arredró un sólo instante. Un ilustre sabio que, a entradas de la vejez, acometía una obra monumental de ciencia (Littré), escribía estas líneas para explicar el fundamento de su determina-

ción: "El que quiera hacer un empleo serio de la vida, debe siempre obrar como si tuviese largo tiempo que vivir, y arreglarse como si debiera morir próximamente". La primera de estas reflexiones me ha determinado a emprender un trabajo que exigía, cuando yo lo comencé, más años y más salud que las que son de ordinario acordadas. Un eminente escritor inglés, al terminar una de las obras más notables que se hayan producido en el género histórico (la "Decadencia del Imperio Romano", de Gibbons), escribía: "No disimularé que al dejar la pluma tuve una primera emoción de alegría en ese momento que me devolvía mi libertad, y que quizá iba a establecer mi reputación. Pero mi orgullo se abatió muy pronto; y una humilde melancolía se apoderó de mí al pensar que acababa de despedirme del antiguo y agradable compañero de mi vida, y que cualquiera que fuese la duración a que alcanzase mi obra, los días del historiador serían en adelante bien cortos y precarios. Mi historia de Chile—continúa Barros Arana—tenía, sin duda, menos atractivo que los grandiosos acontecimientos contados por Gibbons. Sin embargo, me había connaturalizado de tal suerte con ese trabajo, que su terminación dejó un vacío en mi espíritu y en los hábitos de mi vida".

Así, la obra de Barros Arana termina con mayor confianza en el trabajo intelectual, en la heroica paciencia de la labor investigadora, sin la cual no brota en los pueblos esa exquisita flor que se llama la Cultura.



Se honra este Colegio llevando el patronímico ilustre del gran historiador y educador chileno. Yo sé bien que para la entusiasta muchachada que aquí se educa, dicha advocación es más que eso: es un estímulo y un destino. ¡Que su me-

moria impulse a la juventud del "Internado", en el amor de Chile y de su tradición histórica, y en la constancia del esfuerzo intelectual, nervio de todo progreso y superación humana! (1).

MARIANO PICÓN-SALAS.

(1) Querido Tomás Lago:

Mi discurso en la fiesta del Internado, en honor de Barros Arana, tiene cierto carácter de improvisación—impuesto por la premura y circunstancias—y no realiza el retrato interpretativo del gran erudito que yo hubiera deseado. Sin embargo, no deseo negarme a tu solicitud de publicarlo en la Revista. Ya que ella circula en los Liceos, no quiero suprimir de aquella pieza su tono vulgarizador, como para fijar en los muchachos, con palabras sencillas, el sentido chileno de la obra del historiador.

Como excusa ante un público más exigente, puedes preceder la inserción del discurso de estas palabras, en que no verás sobrestimación sino un natural escrúpulo crítico.

Te saluda cordialmente,

Mariano Picón-Salas.

Santiago, Agosto de 1930.

## Los Tels o Teles

### I

#### La palabra «Tel»

ESTA palabra nacida en el Chiloé primitivo de ha quince mil o más años se la encuentra todavía formando parte, como raíz filológica, en varios nombres geográficos de la parte norte del Archipiélago de Chiloé, y en el nombre de los habitantes continentales próximos a esa región; los *Tel-hueches*, o Patagones de la cordillera en las hoyas hidrográficas de los estuarios o ríos Aysen, Backer y otros.

*Tel-hue-che*, se compone de dos conocidas raíces primitivas antárticas: *che*= hombre o ser, *hue*=lugar, entre muchos otros significados de relación, y por último, de «*Tel*», cuyo significado hasta ahora, me parece, no se ha explicado.

Antes de definirlo, advertiré que no debe tomarse en cuenta ni creer en las

degeneraciones lingüísticas que nombran a esa gran raza: Tehuelches o chehueltes, porque ya son formas muy relajadas y completamente ilógicas.

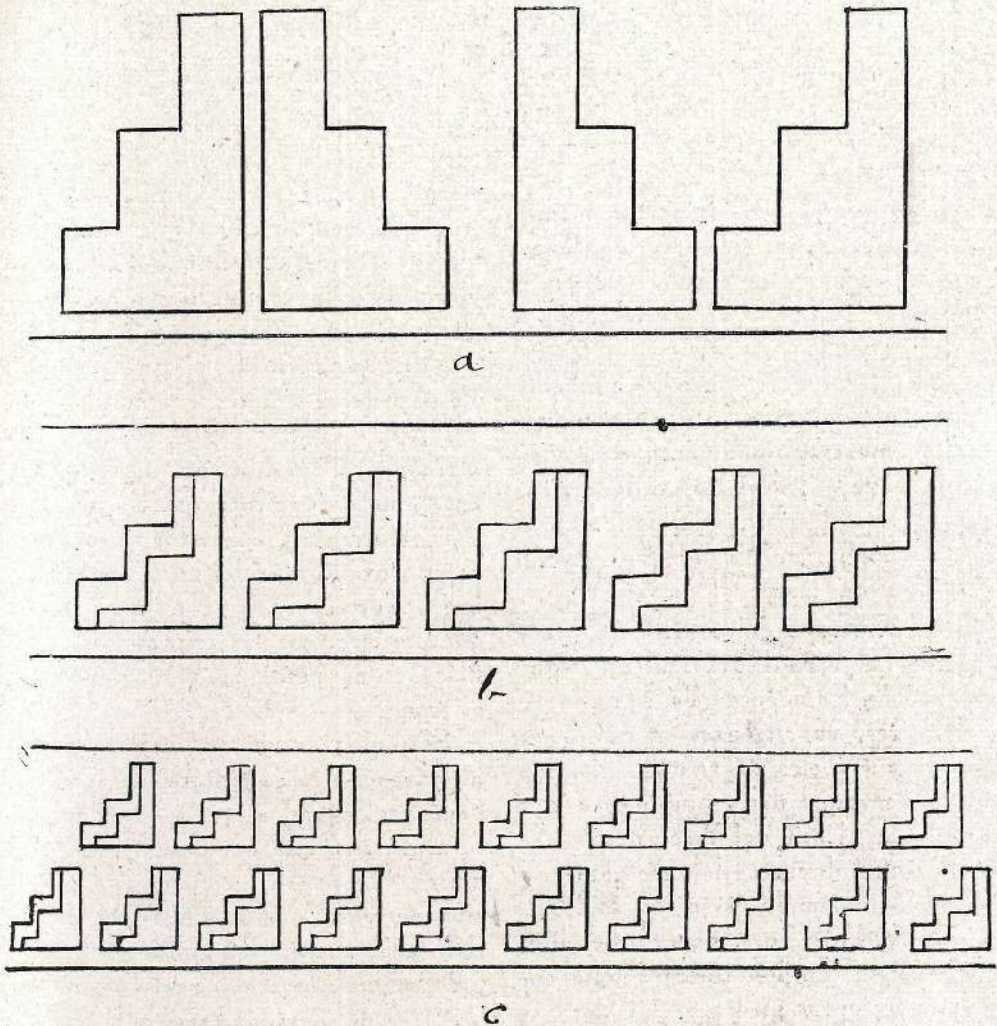
En las antiguas lenguas de las islas y vecindades del Mediterráneo euro-africano-asiático se usó antiguamente para designar pilares o hitos y demás construcciones o formas que se parecieran, la raíz *Tel*: figura en *Tel-amara*, la ciudad preferida de Tutancamen, *Tellamon*, hito solar o pilar con figura humana, en *Capi-Tel*, o cabeza del pilar; como se dominan las coronaciones ornamentadas de las columnas arquitectónicas; más tarde en *Cas-tell*, degenerado en *Castillo* dentro de la lengua castellana, y hasta en *Welén*. *Tel*, el héroe ficticio de la libertad suiza, cuyo nombre, degenerado en castellano hasta la fea forma de *Guillermo*, fué originariamente *Huelén* (como el cerro Santa Lucía) es decir, *mirador* u *observatorio*.



TEL NATURAL EN AYSÉN

También encontramos la raíz griega *Tel* o *Tele* en la composición de palabras modernas que indican observación lejana; como Telescopio Telímetro, o comunicación más lejana aún, como Telégrafo, etc.

En general, *Tel*, significa una visual recta desde un punto de observación a un hito o pilar que también se denominó, *Tel*.



## II

## Los Aparatos Materiales

El hombre primitivo cuando comenzó a navegar en el laberinto del Archipiélago de Chiloé, necesitó fijar puntos de recalada de ubicación conocida, para procurarse itinerarios de regreso o para aventurarse más lejos dejando estaciones socorridas a su espalda. Naturalmente las primeras señales fueron simples rocas sobresalientes que de lejos se divisaban. En la región de los Tehuelches son numerosos los pilares naturales de basalto sobresalientes en las fal-

das o cumbres de los cerros; pero también los hay fabricados por los hielos, el viento y las denudación natural, como el ejemplar fotografiado en Aysen por el señor Yunge, de la Dirección de Bosques, Caza y Pesca, que reproducimos, y que alcanza a cincuenta metros de altura.

Los arribaderos o puertos de Chiloé y de Grecia que contaban con estas señales, naturales aquí y artificiales allá, contienen en sus nombres la raíz Tel más o menos transformada con el tiempo.

Luego el hombre observó que según la hora o luz cambiante del día, y se-

gún las Estaciones del año, el aspecto de los peñascos, bosaltos, teles o hitos cambiaba siguiendo siempre la sombra en oposición al Sol, y que ésta se alargaba o acortaba según las Estaciones del año.

Con el progreso y con haber medido el año en ese mismo archipiélago (como en otras ocasiones he explicado) en la península de Taitao, tuvo el hombre a arbitrar el primer cronómetro o calendario, que le indicara en qué momento del año se encontraba, y por consiguiente qué tormentas o bonanzas sobrevendrían al navegante. Estos cronómetros fueron pilares de rocas cuyas sombras más o menos largas, según las estaciones, se dejaban marcadas.

Más al Norte, en el continente, y como necesidad para la agricultura, que precisa saber las épocas de siembra y otras labores, se eligieron rocas o se construyeron Teles de tres gradas, los cuales observados desde un punto fijo mostraban la altura del disco del Sol al pasar por su cumbre, su grada media, o por la inferior, indicando así a los agricultores las tres Horas o estaciones del año, y por consiguiente los trabajos que correspondía ejecutar.

Es posible que algunos de estos Teles se construyeran artificialmente de a pares, para dejar una ranura o pinola entre los dos, por donde el Sol proyectaba sus rayos hacia el Huelén o punto de observación. Seguramente había individuos encargados de estas primeras observaciones astronómicas y llegarían a ser tenidos como hombres superiores o sacerdotes. La primera religión fué la cronométrica agrícola con su dios Kronos, lo mismo en Grecia, antes de Júpiter, y lo mismo en Etruria donde se llamó Saturno y presidía la agricultura que él había enseñado a los Etruscos, maestros a su vez de los romanos.

## Los Telos en la Decoración

La forma de los Tel se ve entre los petrogléfos o rocas con dibujos que dejaron escritas en la cordillera los primeros aborígenes cultos, que he denominado «Chiles». En uno de ellos aparece decorando la casulla o manta de un sacerdote o mandatario, en las formas (a) y (b). También los he visto en tejidos de Atacama, como formando orla en un riquísimo tapiz, y también en vasos de cerámica alrededor de sus anchas bocas, como un ribete exterior, en doble serie (forma c). En estos vasos, que parecen rituales, se destacan en blanco sobre fondo negro y con un vivo rojo que los recorre interiormente, en dos filas juntas paralelas, pero de elementos alternados.

Son muy raros, o mejor dicho, no he visto un vaso entero de estos, posiblemente sagrados; pero en cada sepultura antigua que se desentierra, y que no sea de pobre, se encuentra un pedacito de vaso negro con trozo de orla. Esto hace suponerlos amuletos o con virtud religiosa, o como partícula ritual.

El signo escalonado o escalonado que tanto afecta a la decoración americana, a la arquitectura y aún a la escritura o ideografías, hasta Méjico, tiene aquí su origen y afecta también a la misma Huara, que nació completa con formas propias y exclusivas, al deformarse o degenerar con el tiempo.

Como se ha visto en artículos anteriores y en esto, los dibujos de la decoración aborígen, bien entendidos, son los restos de la historia del pasado de la humanidad en nuestro suelo: han sido símbolos sagrados y fundamentales para todo el mundo.

R. RENGIFO.

Santiago, Agosto 15 de 1930.

## Los métodos de la nueva educación

(Tomado de la Revista de Pedagogía)

LA nueva educación se halla todavía—por fortuna para ella— en plena juventud. Como ésta, casi carece de historia. Por otra parte, su actividad está absorbida por el momento presente y mira más al porvenir que al pasado.

No obstante su corta vida, se pueden percibir ya en ella algunos momentos esenciales. El primero de carácter polémico, el de los precursores de la nueva educación, entre cuyos más sugestivos representantes se hallan León Tolstoy, Elene Key y Luis Gurlitt, que colocan su acento en el respeto a la personalidad, o mejor, a la individualidad del niño. El segundo, de tipo más constructivo, el de los creadores de las ideas de la educación nueva, en una dirección pragmática e idealista: Dewey, Kerschenteirner, Wyneken, Ferrière, que unen en sus escuelas la acción a la teoría. El tercero, más educativo, de tipo organizador, el de los fundadores de las "escuelas nuevas": Reddie, Badley, Lietz, Bertier, Geheeb, Luserke, etc., defensores más o menos conscientemente de un nuevo romanticismo, de una segunda vuelta a la Naturaleza. Finalmente, al actual, más técnico, más pedagógico, el de los inventores de los nuevos métodos de educación: Montessori, Decroly, Cousinet, Washburne, Parkhurst, MacKinder, etc., que realzan el principio de la actividad, o mejor, de la auto-actividad del niño.

El momento actual, lo hemos dicho, es el de los métodos de la nueva educación. Por todas partes se realizan experiencias de carácter metódico, y en las escuelas de todo el mundo se aplican y controlan los ensayos realizados en las mejores. Ante este triunfo innegable de los nuevos métodos cabe preguntar: ¿Qué sentido tiene el actual movimiento innovador? ¿Cuáles son las conquistas logradas y cuáles los posibles peligros?

En primer lugar hay que reconocer que el predominio de los métodos de la nueva educación supone una posposición de los fines u objetivos de la obra educadora. No es precisamente que se rechacen o ignoren éstos, sino que se dejan en suspenso, como entre paréntesis, o se aceptan sólo con carácter interino.

Nuestra época no ha encontrado el ideal común, la unanimidad en el fin de la vida humana que caracterizaba a las edades anteriores, y la nueva educación dependiente, como todas, de la concepción del mundo reinante en su tiempo—no ha pretendido inventarlos para su cuenta, ni ha querido aceptar las finalidades parciales o sectarias que por todas partes se le ofrecen.

En segundo lugar, la nueva educación, al renunciar a establecer o acoger fines trascendentes en la obra educativa, no lo ha hecho sólo por imposibilidad de encontrar uno general, aceptable para todos, sino que ha creído que esos fines

trascendentales no son adecuados para la educación. No quiere aquella, en efecto, limitarse a hacer nuevos ciudadanos, o buenos artesanos, ni a preparar para esta o para la otra vida, sino que aspira a satisfacer las necesidades del niño y a desarrollar sus intereses, sin salirse de la propia vida del niño, que quiere, sobre todo, perfeccionar.

Por último, al cargar su acento sobre el aspecto metódico, la nueva educación ha querido no salirse del campo pedagógico; ha recabado para sí lo que le es peculiar y privativo, la parte técnica, dejando a las ciencias especulativas o descriptivas (filosofía, sociología, etc.), la zona de los fines, de las concepciones de la vida y del mundo, que no puede ella elaborar. Es decir, ha tenido conciencia de su limitación, de su destino, y ha querido ser fiel a éste.

Con tal voluntaria renuncia a las ideas generales, abstractas, la nueva educación ha enriquecido sus métodos y contenidos como no ha ocurrido en ninguna época de la historia de la pedagogía. Sólo se encontrarían en la historia algunas figuras aisladas, que pudieran recordar esa floración prodigiosa de los métodos innovadores: Comenio, en el siglo XVII; Pestalozzi, en el XVIII; y Froebel, en el XIX.

Pero lo que antes necesitaba una centena de años para producir una técnica educativa, crea hoy una decena de éstas en no más de un cuarto de siglo.

Ahora bien, entre las creaciones metodológicas de nuestro tiempo, por diversas que parezcan, ¿no existe una característica común? A nuestro juicio, hay una esencial: el principio de la activi-

dad, mejor, de la auto-actividad; la actuación libre, espontánea, autoelegida y autorealizada; la acción nacida de los intereses y necesidades del niño; el trabajo en comunidad, por grupos y equipos; la coordinación de la actividad escolar con la vital, extraescolar.

Dentro de estos caracteres generales, cada uno de los métodos de la nueva educación tiene una significación peculiar, auténtica. El método Montessori, basado en la psicología fisiológica, se dirige sobre todo a la actividad sensorial. El método Decroly, con fundamentos parecidos, trata de satisfacer las necesidades vitales del niño, dentro de un esquema algo ideal. El método Cousinet arranca de la situación real del niño y atiende más a la actividad libre, por grupos, sin finalidades preconcebidas. El plan Dalton se basa especialmente en el trabajo individual autoelegido dentro de ciertas limitaciones y bajo ciertas responsabilidades.

El método de Proyectos trata de assimilar el trabajo escolar al de la vida real del adulto, según designios y planes concretos.

Finalmente, el sistema de Winnetka representa una aspiración a la economía de la actividad, una técnica basada en el principio de producir el mayor rendimiento con el menor esfuerzo posible.

Las peculiaridades suscitadamente indicada, dentro del ambiente general auto-educativo, tienen también un punto de referencia común. Los métodos innovadores tratan sobre todo de reformar y perfeccionar el trabajo escolar; se dirigen principalmente a la vida intelectual del alumno. Todos o casi todos son, en efec-

to, de carácter esencialmente instructivo. Pero esta instrucción no ha de concebirse en la forma antigua de la pura ilustración, pasiva receptiva; de la enseñanza coactiva impuesta; sino en la forma activa, creadora, espontánea, elegida, de la nueva educación.

A aquellos no les importa tanto lo que se aprende, sino cómo se aprende, creyendo que sólo así hay un aprender real, duradero, fructífero. Además, casi todos esos métodos—salvo el plan Dalton— tienen un carácter social, de colaboración, o coactuación frente al individualista y egoísta de la educación tradicional.

Estas son las conquistas que representan los nuevos métodos; esa es su mayor contribución a la pedagogía de nuestra época y lo que más quedará de ellos para la de todos los tiempos. Ahora bien, esta fuerza que representa puede ser también su mayor debilidad, y no son rectamente interpretados y aplicados, si no se les coloca en su debido y justo lugar.

La obra de la escuela y de la educación ha sido hasta ahora, y sigue siéndolo, esencialmente intelectualista. Las partes más profundas e íntimas de la vida psíquica: los apetitos, las tendencias, las simpatías y preferencias, los afectos y voliciones han quedado casi siempre al margen de aquellas, o sólo han entrado en su campo en una forma negativa, restrictiva. De otra parte, los aspectos más elevados e importantes de la vida humana; la generosidad, el ho-

nor, el goce de la belleza, el espíritu de curiosidad y de aventura, el valor, la aspiración al perfeccionamiento, la libre colaboración, tampoco han sido excesivamente atendidos por la educación tradicional.

Pues bien, en la tendencia metodológica actual, se está expuesto a caer en el mismo peligro de intelectualismo de la educación antigua si no encuentra pronto su natural complemento. Es decir, si a más de la vida propiamente intelectual no se cultiva la afectiva, sentimental y volitiva. Esa actitud general, humana, global, es la que ha representado el espíritu y orientación de "las escuelas nuevas"; en las que acaso no aparecía tan destacado el factor instructivo innovador, pero sí el educativo, con la relación íntima entre maestros y alumnos, el contacto con la Naturaleza, el cuidado especial de la conducta y el gesto, el cultivo de la personalidad, la coeducación de los sexos, etc., etc.

El complemento de los métodos de la nueva educación sería, pues, el espíritu de las escuelas nuevas. Al cultivo de la auto-actividad creadora se uniría así el de la vitalidad global y se evitaría con ello tanto el posible intelectualismo de aquellos como el peligro del snobismo de las últimas. La fórmula de unión sería "la escuela nueva pública", es decir, la escuela de la vida, que será la escuela de nuestro siglo, como la escuela de la inteligencia lo fué la del anterior.

## Valor plástico y artístico de las composiciones en recortes

**E**L niño, frente al color, se maravilla. Démosle a palpar el objeto de color y entonces la sensación es completa.

Porque la curiosidad, el espíritu de rebusca, lo induce a tomar lo que él ve y no queda satisfecho sino cuando ha logrado acompañar a la visión ocular la sensación táctil.

El recorte lo satisface ampliamente. Es plástico, es plegable, es dócil a sus caprichos.

El papel brillante es como un juguete luminoso que lo invita.

Aun recuerdo el primer día que enseñé el recorte en el curso de los niños más pequeños. Tratábase de hacer un niño jugando al emboque, en aquel tiempo que hubo un verdadero entusiasmo por este juego.

El más pequeño de los alumnos salió al frente, provisto de uno de estos juguetes, a jugar un rato, ante sus compañeros bulliciosos y entusiasmados.

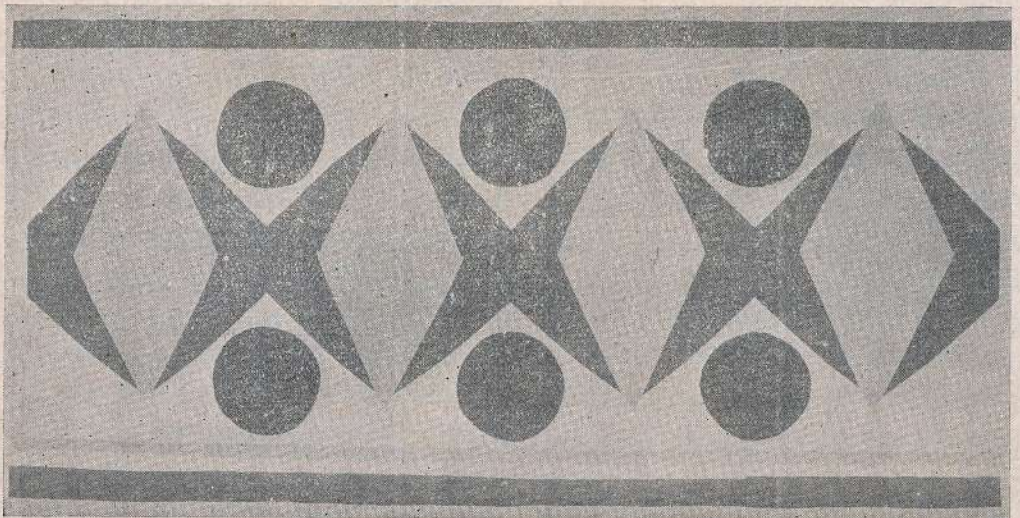
Habíase logrado la primera finalidad:

despertar el entusiasmo por repetir lo que veían, ejecutar ese movimiento en el cual no había reparado detenidamente y proponerse hacerlo con palitos de un solo color, el azul, elegido por ellos mismos.

Empezó la obra. Jamás me imaginé que esta tarea iba a ser acogida con tanto entusiasmo e interés.

Les repartí el papel de fondo, el engrudo, las tijeras y el papel azul, y, después de ponernos de acuerdo en que era conveniente usar un color distinto en la cara y en las manos, parecido al color de la piel y diverso al del traje, los invité a trabajar sin darles ninguna sugerencia, a fin que, siendo un trabajo de experimentación, ejecutaran la obra con toda la independencia y personalidad de cada uno de ellos.

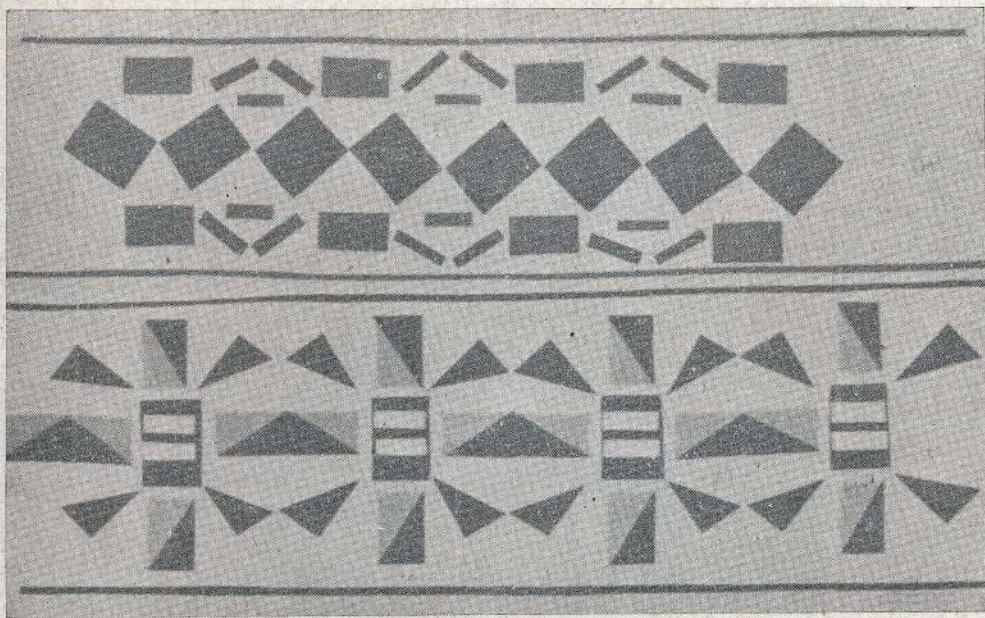
¿Por qué les gustó esta manera de trabajar? Porque dibujaban jugando, moviéndose, tomando una y otra cosa, porque los hacía maravillarse el hecho de que un solo pedacito de papel, que poco







G. SANTANDER  
V. AÑO



antes estaba muerto, después de haber sido redondeado por sus manos, *había dado vida y expresión a un cuerpo.*

En esa realidad vivida, en ese momento emocional del recorte, en mi primera clase con los niños más pequeños, encontré el verdadero valor plástico, artístico y pedagógico del dibujo infantil hecho con papeles coloreados.

Y así como los niños chicos, los de cursos superiores, más hábiles y desueltos en el manejo del material, experimentaban muchísimo contentamiento mientras ejecutaban algunos de los trabajos que les di, hasta el punto de no querer abandonar en sus horas de recreo la labor que los abstraía con su cautivadora plasticidad y belleza, sin antes terminar definitivamente la tarea.

Temas de composición sacados de la vida misma y de las necesidades del momento fueron los que se ejecutaron solamente en mis clases de recortes, y si ellos resultaron originales, quedaba retratada, junto con la belleza plástica,

artística y espiritual de la obra, la personalidad íntima, psicológica y profundamente sensible de sus autores.

#### LA ORNAMENTACION DE LA SALA DE CLASES Y EL RECORTE DECORATIVO Y ESTILIZADO

Muy frías, muy serias, son por lo general, nuestras salas de clases.

Una nueva tendencia pedagógica y artística nos está diciendo desde algunos años atrás, que es necesario colocar mucha alegría en sus cuatro paredes desnudas e insensibles.

Pues bien, el recorte me sirvió admirablemente para ello.

Los colores vivos, las formas que fácilmente podían repetirse y la labioriosidad de los alumnos completaron la labor.

En el primero, segundo y tercer años ejecutamos como primer tema de ornamentación una guarda en composición con cuadros, triángulos y círculos, haciendo uso de los tres colores primarios.

Al valor pedagógico y científico de este primer ensayo ornamental se unió la finalidad doblemente práctica de entusiasmar a los niños y servir de motivo de decoración en las salas.

Colocados en filas todos estos trabajos a una altura adecuada, dieron una nota de belleza y alegría a la seriedad del ambiente. Los niños admiraron sus obras durante una semana entera, hasta que un nuevo trabajo de decoración, con un solo motivo uniforme, vino a reemplazar al que con una simplicidad tan grande pudo encender el sentimiento estético, apagado hasta entonces.

Como en los primeros años, en todos los demás cursos practicamos temas de decoración con diferentes motivos, los que colocados, mes a mes, en las salas, contribuyeron con su cambiante originalidad a embellecer el ambiente y a mantener siempre vivo el sentimiento estético y artístico de los niños.

Además para completar la obra de la ornamentación, constante y novedosa, y para mantener un saludable estímulo entre los niños, cada trabajo, una vez ejecutado, era exhibido, colocándolo en la pared durante una semana entera ante la admiración y crítica, siempre bien intencionada, de cuantos los veían.

A estos trabajos de decoración por medio de recorte se pueden agregar los muchos que, persiguiendo otra finalidad práctica se ejecutaron en mis clases: marcos de figuras geométricas, ejecutados con elementos conocidos y en tres colores, para cuadros de recortes de revistas, que debían pegarse en el centro; marcos de cortes caprichosos, ejecutados doblando el papel de fondo en cuatro pliegues, a fin de que el corte apareciera uniforme en sus contornos y decorados con elementos primitivos, ordenados en grupos de armonías y de valores.

También se ejecutaron decoraciones de tapas de carpetas con composición

alternada de planos y de líneas, repetidos en espacios regulares y en dos o tres colores, tapas de herbarios con decoración y estilización de flores y hojas regionales, tomadas del natural, pero tratadas independientemente, sujetándose sólo a la forma que les dió su origen y con libertad para emplear a voluntad los colores y los espacios, siempre que existiera en ellos abstracción, armonía y belleza.

La decoración y estilización en el recorte son fáciles de ejecutar.

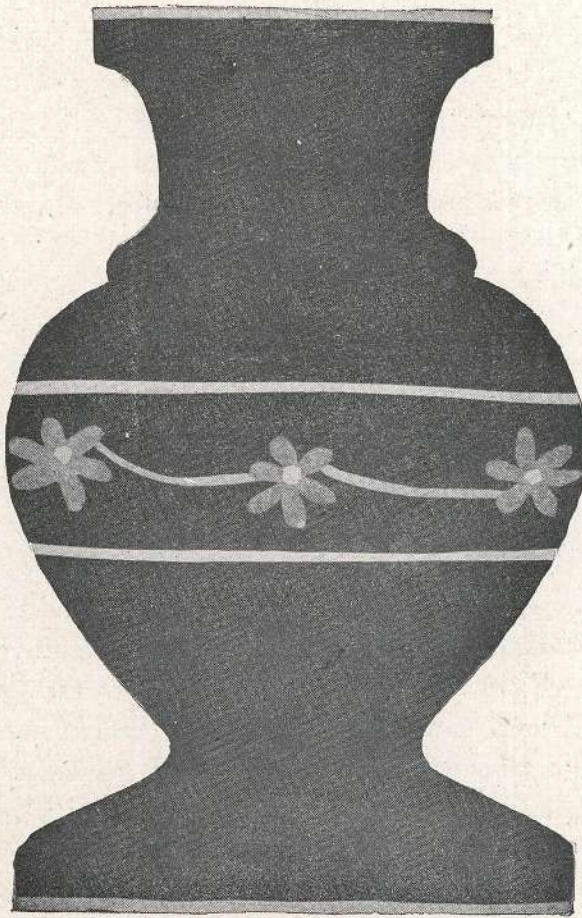
Decorar una figura cuadrada en tres colores con un solo motivo: el cuadrado fué el tema asignado al cuarto año. Se dejó libertad de ordenación, de composición y de elección de tres colores, sometiéndose únicamente al requisito de partir de un punto central y de establecer el equilibrio de las direcciones, de los planos y de los colores, seguidos o alternados, puros o en combinación, cosa que es fácil para los niños que tienen de por sí un espíritu de ordenación particular.

En este tema podemos ver que el estilo es distinto en cada uno de los alumnos: fuerte, decidido, impresionista en unos; tranquilo, suave, apagado en otros.

Un valor práctico encontraron los niños en este trabajo. Muchos de los ejercicios, me dijeron, se prestaban para un embaldosado artístico de carácter original.

El mismo motivo, el cuadrado, sirvió de decoración a un marco sencillo. En este tema, que fué ejecutado por los alumnos del 3er. año, se resolvieron problemas de superposición de planos y colores por contraste, analizando las esquinas, que son puntos de transición, dándoles vigor y equilibrio.

Otra lección, que debía basarse en el círculo, fué realizada según las indicaciones siguientes: «Uds. me harán en colores distintos estas cuatro monedas: el cinco, el diez, el veinte y el peso,



JOSEFINA FAUNDEZ.

Quiero que una vez hechas las coloquen en el centro de la hoja, unas encima de otras, sin que ninguna se pierda».

El problema, al parecer difícil para ellos, fué resuelto satisfactoriamente y pude ver que ninguno se equivocó al colocar sus monedas por orden de tamaño en círculos concéntricos, empezando por la más grande, el peso.

Como a casi todos les sobró tiempo, siguieron haciendo cinco que fueron colocando alrededor de la figura principal.

El trabajo así ejecutado, presentaba un aspecto novedoso e interesante: parecía una flor rara, visto de frente.

De este modo los niños, al mismo tiempo que entraban de lleno a la sensación de color y resolvían los primeros problemas de orden, ubicación, proporciones, etc., relacionaban la parte artística del dibujo con los más elementales conocimientos matemáticos.

H. MORAGA.

## El Modern Language Study

**E**L Modern Foreign Language Study, American and Canadian Committee, acaba de hacer una investigación de las condiciones que existen en la enseñanza de las lenguas modernas en los Estados Unidos y en el Canadá. Quería esta comisión colectiva darse cuenta del número de los estudiantes de esas lenguas, de la preparación de los profesores, de la manera de enseñar, de los libros empleados en las clases y otras muchas. Investigaciones de esta naturaleza en el pasado consistían en buscar las opiniones, los consejos de las personas consideradas más instruidas y experimentadas en este campo. Los investigadores de hoy creían que tal modo de proceder era demasiado subjetivo; y más valía dirigir la investigación de una manera objetiva. Por ejemplo, ellos pidieron, es verdad, a los profesores cuáles fueron los resultados obtenidos en sus clases, pero, además, dieron a esas mismas clases exámenes objetivos psicológicos y publicaron lo que hicieron los discípulos sin hacer comentarios sobre la veracidad de los profesores cuando se encontró que los resultados obtenidos por los exámenes no correspondían con los pronosticados por éstos.

Al empezar la investigación, no existían esos exámenes objetivos. Tuvieron los miembros de la comisión que hacerlos y "estandarizarlos". Enviaron cuestionarios a 15,680 directores de escuelas, a 293 universidades, a 1,500 profesores de universidades y a más de 12,000 profesores de escuelas secundarios o "high schools" y a más de 7,000 ciudadanos,

quienes habían estudiado una vez una lengua moderna. Profesores de psicología y de pedagogía de 31 universidades han contribuido con estudios especiales y experimentos, en colaboración con la comisión.

La comisión ha publicado 17 tomos. El primero se titula: "*New York experiments with new type tests*", por el Dr. Ben Wood, de la Universidad de Colombia, Nueva York, 1927. Esta obra consiste en tres estudios basados sobre los resultados obtenidos por los exámenes tomados con arreglo a la técnica, ensayado y declarado oficial por el Columbia Research Bureau, de que es director el Dr. Wood. Este y sus ayudantes examinaron 31,025 estudiantes, en una sesión, y 5,000 otra vez.

Este número es mucho mayor que cualquier otro abarcado en anteriores tentativas. Dió el Dr. Wood su examen objetivo y psicológico al mismo tiempo que sufrían los estudiantes otro examen del tipo antiguo llamado "Regents".

Hubo oportunidad por análisis y comparación para ver cuál de las dos clases de examen, el antiguo o tipo clásico; o el nuevo, objetivo, era la más eficaz como medida. Se fijaron los examinadores en lo falaz que resultaba dar exámenes a la antigua, es decir, un examen para cada año. Se vió que el sesenta por ciento de los estudiantes estaban mal clasificados; es decir, cuando todos tomaron el mismo examen, algunos del segundo año salieron con mejor éxito que otros del tercero.

En esta clase de examen, las primeras preguntas son las más fáciles, siendo las otras de dificultad siempre mayor. El discípulo tiene que contestar a estas preguntas empezando con las más fáciles. Además se vió que los nuevos cuestan menos que los antiguos, una ventaja que ha de influir en su favor, sobre todo con los administradores de escuelas públicas. Se pueden dar estos nuevos exámenes por un diez por ciento del costo de los antiguos.

El tomo II de la serie es "*A laboratory study of the reading of Modern foreign languages*", por G. T. Buswell, University de Chicago. El profesor Buswell estudió en el mismo los movimientos de los ojos de los estudiantes mientras leían. Notó que los estudiantes más adelantados leían con una mirada un párrafo o una frase muy larga. El llama eso "llenarse el ojo". El que puede abarcar más con una "ojeada" es el que mejor sabe leer.

Además, se demostró de una manera científica que aquellos que leen con poca frecuencia, son incapaces de "llenarse los ojos" (como dice el tomar "ojeadas largas"). No pueden abarcar más que unas pocas palabras a la vez. Es decir, la destreza está en razón directa con el tiempo empleado en la lectura. Si uno quiere nadar, hay que pasar mucho tiempo en el agua, nadando. Si uno quiere leer bien, hay que leer mucho. La rapidez es cuestión de práctica.

Otras cosas que se advirtieron fueron que el leer en voz alta, en vez de ayudar, impide la rapidez de leer y comprender; que el analizar se opone a la

rapidez; que la comprensión ocurre el ojo hace pausa.

Todas estas conclusiones tienen una importancia grande para la enseñanza de lenguas modernas. El traducir, como toda forma de análisis, impide la formación de buenos hábitos de lectura. Si el profesor quiere que los discípulos aprendan a leer y a comprender, no hay que interrumpirlos, pidiéndoles que lean en voz alta, que traduzcan, que analicen, etc. Hay que dejarlos obtener tranquilamente el sentido.

El tomo III se intitula: "*A graded spanish word book*", compilado por Milton A. Buchanan. Cuando la comisión empezó a idear exámenes de vocabulario, quiso escoger las palabras más usadas y se fijó que no existían listas de esas palabras en francés y en español. Había una lista en alemán. Hubo, entonces, que averiguar cuáles eran más usuales y comunes en estas dos lenguas. Para esto, y tomando por base un gran número de obras literarias, de periódicos, revistas, obras técnicas, etc., hizo una lista de las voces empleadas con más alcance y frecuencia y las dispuso en orden de frecuencia y extensión. Esta lista, que da no solamente la frecuencia con que ocurre la palabra en una categoría de palabras, sino también su frecuencia total, o alcance, resulta de incalculable valor.

Esta lista y otras de la misma clase, van a ser la base, no solamente de exámenes sino también útiles para la redacción de libros de lectura, etc.

El tomo IV se intitula "*Enrollment in foreign languages in secondary schools*

*and colleges of the united states and Canada*". Contiene una colección de estadísticas sobre el número de estudiantes, edades cuando empezaron el curso, la duración de éste, etc. Es de una importancia inestimable para la preparación de programas. Se descubrió que la mayoría de los discípulos no estudian una lengua extranjera por más de dos años. Veremos más adelante la importancia de esta situación.

El tomo V contiene los descubrimientos hechos durante la práctica del sistema de exámenes señalada por la comisión al empezar sus investigaciones. Los exámenes objetivos se venden por el "World Book Company", Yonkers on Hudson, New York, y consisten en exámenes en francés, español y alemán, incluyendo vocabulario, lectura, composición y gramática. En este volumen el profesor V. A. C. Henmon, consultor de psicología de la comisión, describe las tapas en la preparación de un examen objetivo y bases de un buen examen, es decir: 1) validez; 2) alcance; 3) calidad de confianza; 4) economía en la ejecución.

También da una lista de las capacidades por medir y una bibliografía acabada de todos los exámenes "estandarizados" publicados por el "Study". Se obtienen unas conclusiones muy interesantes. Por ejemplo, el cuarto o tercero superior de cualquiera clase logra superar la capacidad del medio de la clase más alta; y, al revés, el cuarto inferior no llega al medio de la clase más baja.

Se intitula el tomo V: "*Achievement tests in the modern foreign languages*".

Los tomos VI y VII tratan de la en-

señanza de las lenguas modernas en el Canadá: "*Modern language instruction*", part I y II. El tomo VI contiene una historia muy breve del desarrollo de la enseñanza de las lenguas modernas en el Canadá; un estudio sobre la relación entre la edad en que se empieza a estudiar una lengua extranjera y los resultados obtenidos; una discusión de varios rumbos o tendencias que toma la enseñanza, es decir: 1) deben prepararse los programas sobre algo objetivo; 2) deben proponerse fines asequibles, nunca quimérico; 3) el material del curso debe tener un valor por sí mismo; su "función" debe ser muy clara— los discípulos no deben aprender en lo sucesivo, listas y más listas de palabras y modismos sin saber por qué ni para qué —(se ve aquí la influencia de la filosofía pragmática; 4) el trabajo en la clase tiene que ser genuino, sincero verdadero, nada de artificial ni de forzado; 5) además tiene que ser "interesante" (aquí se ve la influencia de la psicología moderna cada día más poderosa— cuando los discípulos se interesan por el trabajo, lo aprenden mejor); 6) los profesores tienen que darse cuenta de lo que es esencial—no hay que dar la misma importancia a todo. Durante años se han enseñado en las clases de lenguas modernas, palabras poco usadas, modismos poco comunes, construcciones raras, verbos anticuados, excepciones sin número, etc. Hay que concentrar la atención sobre las cosas más importantes. Hay un "mínimum" de cosas esenciales (a) y esas deben aprenderse, deben entrar en los "conocimientos activos" de los estudiantes. Todo lo demás que se

puede aprender al mismo tiempo puede quedar como una especie de conocimiento "pasivo" para pasar, más tarde, si hay tiempo, al estado "activo".

Hay que comprender mejor la psicología de los ejercicios. Hay, por ejemplo, una manera psicológica de repetir. Según esa ciencia, más vale repetir con variedad, los ejercicios monótonos no valen nada, adormecen!

7) Por último y más importante: nada se alcance sin énfasis. Por ejemplo: se examinaron tres clases, una de francés, otra de latín y otra de inglés, para ver cuál de éstas sabía más palabras inglesas con raíces latinas.

El profesor de inglés, al enseñar su vocabulario, había puesto mucho énfasis sobre las raíces. Su clase sabía más palabras de raíces latinas que la clase misma de latín, la cual no reconocía las raíces latinas en las palabras inglesas porque no tenían costumbre de fijarse en ellas. Si se quiere enseñar a leer hay que poner el énfasis en la lectura. Si el énfasis se pone en aprender a leer, la clase leerá bien, no de otro modo. No se aprenderá a leer por casualidad o por resultado de haber aprendido a hablar. Lo que se estudia es lo que se aprende y nada más al mismo tiempo, fuera de los hábitos de atención, de concentración, de orden, etc., y aún esto no es seguro.

Contiene también este volumen VI una Bibliografía Anotada de Metodología de Lenguas Modernas, que debe conocer todo profesor de estas lenguas. La misma "metodología" se encuentra en el volumen VIII de la serie, tomo que tiene este título y fué compilado por

Bilton A. Buchanan y E. D. Mac Phee. El tomo VII trata del desarrollo de la enseñanza de las lenguas modernas en el Canadá.

El tomo IX es una lista de 6,000 palabras alemanas de las más comunes. Este libro es de la misma clase que el volumen III. Se intitula: "*German frequency word book*", por Bayard Quincy Morgan, profesor de alemán a la Universidad de Wisconsin.

El tomo X contiene modismos alemanes que ocurren con más frecuencia, y se intitula: "*German idiom list*", compilada por Edward Hauch, Hamilton College.

El tomo XI contiene 1,300 modismos españoles, clasificados y arreglados según la frecuencia con que ocurren, por el profesor Hayward Keniston, de la Universidad de Chicago. Se intitula este libro: "*Spanish idiom list*".

El tomo XII es, quizás, el más importante de todos, y va a tener una influencia considerable. Trata de la situación actual de la enseñanza de las lenguas modernas. Habla del contenido de los programas, de los métodos, de los defectos, de los resultados obtenidos con los exámenes objetivos comparados con aquellos que habían pronosticado los profesores, tal vez demasiado optimistas, y de las conclusiones a tirar de esta comparación.

Contiene, además, las recomendaciones de la Comisión. Esta, después de conducir sus investigaciones con sumo cuidado, de hacer sus experimentos y tras de madura reflexión sobre el asunto, concluye que no es posible en dos años (porque se comprobó, durante las



investigaciones, que la mayoría de los estudiantes no siguen los cursos de lenguas modernas durante más tiempo) enseñar, con buen éxito, todo lo que se trata de enseñar ahora, es decir: a hablar, a comprender, a leer, a traducir en inglés, a escribir composiciones y traducir de inglés a la lengua en estudio, y concluye asimismo la Comisión que *vale enseñar poco y bien que mucho y mal*. Por eso recomienda que, durante esos dos años, traten los profesores de *enseñar a leer*.

La Comisión da las razones siguientes:

1) La mayoría de los estudiantes no toma más que dos años, y en dos años no es posible enseñar todo lo que se trata de enseñar ahora.

2) Porque tenemos que escoger; hay que escoger la lectura. La lectura es lo más importante porque:

a) Leyendo se aprende casi todo: la geografía, la historia, la literatura, etc.

b) Es un procedimiento natural para aprender.

c) La práctica de lectura, empezada en la clase, se puede continuar después de haber salido de la escuela. No es posible hablar si no se tiene con quién hacerlo. Muy pocos necesitan escribir cartas en una lengua extranjera. En cambio, es lo más corriente leer en todas partes y solo.

d) Después de aprender a leer, el discípulo se encuentra, por sí, más capaz de estudiar. El material cultural le resulta más accesible.

e) Para la mayoría de los discípulos es suficiente saber leer, porque, posiblemente, no tendrán después oportuni-

des de hablar, ni necesidad de escribir; y para todos los discípulos es lo esencial.

f) Si el discípulo tiene que dejar el estudio de la lengua extranjera después de poco tiempo, tiene ya algo que le vale.

g) En cuanto a hablar, las condiciones de la clase no reproducen las de la vida en que se aprende una lengua, y en cuanto a escribir composiciones o temas, son mayormente incapaces casi todos los discípulos de hacerlo en su propia lengua. Todos, en cambio, pueden aprender a leer. *Cuando se emplea la palabra "leer" quiere decir la Comisión comprender las ideas y los pensamientos expresados en otra lengua sin necesidad de traducirlos en su propia lengua*. Un libro que ha tenido una influencia enorme sobre la Comisión es el "*Bilingualism*", del inglés Michael West.

Este ha enseñado a unos niños ben-galeses a leer rápidamente y sin traducir, con lo que se llama "*case and enjoyment*" (facilidad y gusto), un sinnúmero de páginas en inglés. Su "método", como lo explica él, es, en pocas palabras, el de escoger una novela interesante (fijémonos en esto "interesante") y reemplazar las palabras, más o menos literarias pero poco comunes o usuales, por otras más sencillas y fáciles de comprender. El éxito que ha tenido es una prueba de la excelencia de su método. El mismo escribió libros para principiantes. Todos estos libros son extremadamente interesantes para sus lectores (por ejemplo, toma Robison Crusoe para muchachos), tienen un vocabulario compuesto de un cierto número de palabras

comunes y sencillas. Las mismas palabras se repiten varias veces en los cuentos y así se aprenden bien. Esos libros de West sirven de modelos a otros que han salido en los Estados Unidos: el "*Reginning french or teaching to read*", por Helen B. Eddy, University of Chicago Press. "*Si nous lisions*", por la señorita Eddy y Grace Cochran; y "*Pierre*", por las mismas. Otros de la misma clase acaban de publicarse para la enseñanza del alemán y del español.

Este tomo XII, tan importante, se intitula: "*The teaching of modern foreign languages in the United States*", por Algernon Coleman, University of Chicago.

El tomo XIII se intitula "*The training of teachers*", por C. M. Purin, y presenta los resultados de la investigación sobre la preparación, experiencia, etc., de los profesores de lenguas modernas en los Estados Unidos.

De estos resultados se destaca una conclusión poco lisonjera para éstos. En muchas poblaciones exigen muy poco. Esas poblaciones no queriendo, o no pudiendo, pagar bien a sus profesores, no pueden, naturalmente, exigir mucho de ellos. Los que se procuran están mal preparados. Pero no hay que echar la culpa a éstos. La culpa la tienen los que permiten enseñar una lengua extranjera a individuos que han estudiado esta lengua sólo durante dos años en una Universidad, a razón de cinco horas por semana; nunca han estado en el país cuyo idioma enseñan; pronuncian mal, no conocen la literatura y menos la filosofía, y son, además, completamente incapaces de mantener una conversación

en el idioma que pretenden enseñar, porque ni lo comprenden ni pueden hablarlo. Se siente uno tentado a concluir: más vale no enseñar las lenguas extranjeras que enseñarlas tan mal. Termina el señor Purin con unas recomendaciones:

Hace falta:

1) En lo primero, ofrecer sueldos elevados para atraer a los más inteligentes.

2) Escuelas de práctica, formando parte de la Universidad donde los que se preparan para la enseñanza pueden hacerlo ayudados por los consejos y críticas de sus profesores.

3) Becas para estudiar en el extranjero.

4) Un plan de intercambio de profesores entre los diferentes países.

5) Un año, cada siete, para viajar o estudiar, o ambos en el país cuyo idioma se enseña.

6) Finalmente, hay que ser más exigente con los que quieren enseñar un idioma extranjero, hay que elevar el promedio de preparación sobre el actual.

El tomo XIV contiene exámenes psicológicos-objetivos, que se hace sufrir a los discípulos antes de empezar a estudiar una lengua extranjera, a fin de ver si deben seguir tomando tal asignatura. Se intitula: "*Prognosis tests in the modern foreign language*", por la Comisión de Investigación.

El tomo XV es el "*French word book*", por C. E. Vander Beke, y el XVI el "*French idiom list*", por F. D. Cheydeleur. (Véase tomos III, IX, X y XI).

El tomo XVII contiene una serie de

estudios sobre las lenguas modernas, por varios autores, a saber:

I. "History of Modern Language Teaching in the United States", por E. Bagster Collins, Teachers College, Columbia University, New York.

II. "The Influence of the Study of Modern Foreign Languages on the Development of Desirable Abilities in English", por Oscar B. Werner, University of Nebraska.

III. "The Influence of the Teaching of First Year French on the Acquisition of English Vocabulary", por Clifford Woody, University of Chicago.

IV. "The Reliability of the Trabue French Composition Scale", por Frederick S. Breed, University of Chicago.

V. "The Reliability of the Trabue French Composition Scale for Scoring Ten-Minute Compositions", por H. E. Ford, Victoria College, University of Toronto, Canadá.

VI. "Active and Passive Vocabulary", por B. Q. Morgan, Univ. of Wisconsin.

VII. "The Cultural Material in the French Curriculum of Illinois High Schools", por Gertrude Marcelle Gilman, Chicago, Illinois.

VIII. "The Realia Found in French Readers Used in College Courses", por Harry and Grace Kurz, Knox College.

IX. "The Cultural Content of Spanish Reading Material at the Junior College Level", por Margaret y John Van Horne, University of Illinois.

X. "Sectioning in Romance Language Classes at the University of Illinois", por James Burton Tharp, University of Illinois.

XI. "A Study of Achievement in French and Spanish in Junior and Senior High School, with Consideration of Some of the Factors that condition Achievement", por George A. Rice, University of California, Berkeley.

XII. "The Prevalence and Utility of the Modern Foreign Language Requirements for the Master's and doctor of Philosophy Degrees", por Auguste Dvorak, University of Washington.

De los diecisiete tomos, la mayoría se publican por Macmillan y Cía., Nueva York, con la excepción de los tomos III, VI, VII y VIII, que aparecen con el pie de imprenta de la Universidad de Toronto, Canadá.

MARGARET ELIZABETH HUDSON.

---

(a) "Minimum Essentials of Spanish Grammar", por el profesor Luquiens, Yale University.

## Procedimientos sintéticos y analíticos en la orientación profesional

PARACE discutible el origen preciso del movimiento de orientación y selección profesional; mas, hágase remontar a Platón (1), a la sabiduría árabe (2), o, como lo quiere, y no sin razones, el señor Gil y Fagoaga (3), al doctor español Juan de Huarte y Navarro, que en el año de 1575 publicó en Baeza su peregrino libro *Examen de Ingenios para las Ciencias*, —lo cierto es que ha de considerarse como iniciación de la tendencia científica que hoy existe, en este terreno la obra del antropólogo inglés Francis Galton, *Inquiries into the*

*Human Faculty* (1883). Fué él, en efecto, quien introdujo en estas investigaciones el criterio cuantitativo, es decir, la medida, haciendo uso de la estadística en el establecimiento de los resultados (4).

Si deseáramos hacer la historia completa del desarrollo de la psicotecnia, nos veríamos precisados a llenar varias páginas con nombres de autores y de obras, ya que deberíamos referirnos a los progresos realizados por el método de los tests, a partir de la primera escala de Binet y Simon y de la serie de tests de De Sanctis, ambos de 1905, hasta las actuales investigaciones de M. Piéron o de M. Decroly. Queremos, sin embargo, retener los nombres de Rossolimo, de Vermeulen, de Heinis, de Mille. Kovarsky, de Piéron y de Claparède, que han contribuído—como lo mostraremos más adelante—a dar mayor claridad al concepto de perfil psicológico y a hacer, en consecuencia, más precisa la utilización de los métodos analíticos.

Uno de los campos en que estos procedimientos han alcanzado un mayor auge, es el de la orientación y de la selección profesionales, definidas, respectivamente, en el sentido de la elección de una carrera para el individuo y elección del individuo para una carrera dada.

(1) Véase Platón: *República*, II, 375-e y 376.

(2) Entre los árabes, el Jalifa electivo debía ser inteligente, justo, fiel a las leyes y bueno. Cf. Dr. phil. Frazierka Baumgarten: *Die Berufseignungsprüfungen. Theorie und Praxis*; München und Berlín, R. Oldenbourg, 1928, pág. 11.

(3) Lucio Gil y Fagoaga: *La selección profesional de los estudiantes*; Madrid, Imp. Colonial, Estrada Hermanos, 1929, pp. 20 y sigs. La importancia que este autor atribuye a Huarte aparece justificada en cierto modo, por la influencia que ejerció la obra de este erudito del siglo XVI, influencia que, como lo hace notar el señor Gil y Fagoaga, se extendió, probablemente, a Bacon, en Inglaterra, y a D'Alambert, en Francia. Así se estima, por lo demás, en el *Dictionnaire des Sciences philosophiques*, de Frank (seis vols. en 8.º, 1844-52, París, Hachette). En efecto, la clasificación que Huarte hace de los ingenios según el predominio de la memoria, el entendimiento o la imaginación, corresponde de manera precisa a la clasificación subjetiva de las ciencias que el filósofo inglés proclamó en el siglo XVII, y que en el siguiente fué adoptada por D'Alambert en el *Discurso preliminar* y en la distribución doctrinal de la *Enciclopedia*.

(4) Cf. Ed. Claparède: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, París, Flammarion, 1929, pp. 7 y 8.

Si nos colocáramos en un punto de vista particular, relacionando los datos posibles con la función de la escuela, deberíamos abordar de manera exclusiva el problema de la orientación profesional. Mas, a pesar de ser él el de mayor trascendencia, es nuestra intención considerar también en artículos posteriores el aspecto de la selección que interesa de manera especial a la industria y que es, en consecuencia, un capítulo de la psicología del trabajo.

Se habla a menudo de métodos sintéticos y analíticos de examen de la inteligencia (5) y son las nociones esenciales de ellos las que nos proponemos exponer.

(Sin embargo, conviene notar que mediante procedimientos especiales de apreciación de resultados, los métodos sintéticos han llegado a utilizarse en estimaciones analíticas, práctica que al generalizarse haría desaparecer la diferencia fundamental entre ambos métodos. Mantenemos, no obstante, la distinción porque ella contribuye a dar mayor claridad a este trabajo que, por su carácter, ha de ser necesariamente esquemático).

"Las pruebas sintéticas tienen por objeto la determinación del desarrollo general de la inteligencia en un sujeto dado" (6), y puede señalarse como tipo de ellas la escala de Binet y Simon y sus

(5) No nos ocupamos, por el momento, del problema de la inteligencia general, al que tendremos ocasión de referirnos más adelante, ni discutimos, tampoco, las definiciones que de este concepto se han dado.

(6) L. Gil y Fagoaga: ob. cit., p. 82.

múltiples adaptaciones, algunas de uso ya bastante difundido entre nosotros. Es característico de estas pruebas la articulación entre sus elementos y la expresión de los resultados de cada test parcial en una fórmula de conjunto (sintética).

Es esta fórmula última la que debe retenernos más: el concepto de *edad mental* en que Binet y Simon creyeron suficiente expresar el resultado de su examen implica una doble apreciación:

1.º El establecimiento de un nivel característico en el desarrollo mental para los individuos (normales) de una edad cronológica dada; y

2.º La determinación del nivel en cada caso particular.

Así, esta notación es puramente comparativa y no nos proporciona—como lo ha hecho notar M. Piéron—niveles propiamente cuantitativos. Por lo demás, el conocimiento que ella da del retardo, normalidad o avance del desarrollo psicológico de un sujeto con relación al promedio de su edad, corresponde al fin perseguido por los autores que fué, como se sabe, investigar la presencia de niños retardados en las escuelas primarias de París.

La noción de *cuociente intelectual* (C. I.), introducida por Stern, significa, sin duda, un avance: su fórmula expresa la relación entre la edad mental y la edad

E. M.

cronológica o real:  $C. I. = \frac{E. M.}{E. C.}$

tado que hay costumbre de multiplicar por 100 para evitar la presencia de cifras decimales. No obstante, la superioridad es sólo aparente, ya que este valor no es de carácter constante sino que depende

de dos variables: así, un C. I. de 140 en un niño de 4 años significa una edad mental de 5, es decir, un avance de un año sobre la edad real. Para que este elevado cociente se mantuviera sería preciso que a los 12 años, por ejemplo, alcanzara una edad mental de 15, que representaría no ya uno sino tres años de avance sobre su edad real. La noción de Stern expresa, pues, una rapidez determinada de desarrollo pero no puede tomarse como criterio de diferencia de la superioridad de inteligencia de los individuos, como lo han hecho algunos psicólogos norteamericanos. En verdad, no es otro el concepto que implican los cuadros en que se presentan los diversos cocientes intelectuales como normas absolutas, en que se dice, por ejemplo, que un cociente de 111 a 130 corresponde a un supernormal, de 131 a 150 a un individuo superior, y de más de 151, a un genio, y en que se agrega, aún, el porcentaje de la población que se encuadra en cada casillero. La inconstancia que hemos señalado en el C. I. nos permite comprender el por qué la proporción de genios, de superiores, etc., es mucho mayor en los primeros años que en la adolescencia y en las edades superiores. Agréguese a lo dicho que la mayoría de las escalas contienen pruebas que alcanzan sólo hasta los 13 o 15 años y que, por excepción, se hacen figurar en ellas tests destinados a los adultos, y se verá toda la fragilidad que presenta el concepto de Stern en su forma primitiva y los resultados paradójales a que conduce su aplicación de manera simplista.

Un nuevo progreso sobre los procedi-

mientos anteriores lo señala la "Point Scale" de Yerkes, Bridges y Miss Hardwick (7), que puede considerarse como una modificación, y no simple adaptación, de la escala primitiva. La idea fundamental de este procedimiento es la agrupación de los tests en serie continua y no por edades. Además, cada test constituye en sí mismo un grupo de pruebas, pues los resultados no se marcan por el fracaso o el éxito exclusivamente, sino que se establecen grados según la naturaleza y extensión de la respuesta del sujeto: así, en el test 2, de reacción a imágenes, si el sujeto responde por enumeración, obtiene un punto; si por descripción, dos puntos; si por interpretación, tres puntos.

Para calcular el coeficiente de capacidad mental de un sujeto dado, se divide "el número total de puntos obtenidos por el sujeto por el número de puntos obtenidos por el promedio de los niños de la edad real del sujeto. Ejemplo: si es 40 puntos el promedio de los niños de 8 años, y un sujeto de esta edad obtiene

36

36, su C. I. =  $\frac{36}{40} = 0.9$ " (8), es decir,

40

90, si seguimos la práctica aconsejada más arriba de multiplicar por 100.

Se comprende que el determinar el nivel medio de cada edad es un problema netamente estadístico, y el valor de la escala queda vinculado, en consecuencia, como lo hace notar Decroly, a la existencia de normas bien establecidas. Los au-

(7) R. M. Yerkes, J. W. Bridges, R. S. Hardwick, *Point Scale*, Psychopathic Hospital, Boston, Warwick and York, 1915.

(8) Decroly et Buyse: *La Pratique des Tests Mentaux*, París, Alcan, 1928, p. 54.

tores las han proporcionado y han constituido también tablas de transformación del número de puntos en edad mental (9).

Así, con la aplicación de esta escala no se obtiene primitivamente un resultado en términos de edad mental, sino datos objetivos susceptibles de transformarse en C. I. por comparación a los promedios (siempre en número de puntos) de los sujetos de determinada edad real. Se salva, así, el inconveniente de tener que relacionar la edad real sujeto con la edad mental obtenida, que no podrá ser superior al límite fijado por la escala que se emplee (10). Y aún en los casos en que se establezcan tests para adultos y para adultos superiores, su aplicación permitirá una expresión en C. I. sólo si se asigna una edad definida, expresada en años y meses, a cada uno de estos conceptos, lo que significa, en último término, aceptar la teoría de que el desarrollo intelectual de los individuos cesa en un momento dado, y fijar aún de manera precisa cuál es el momento normal de esta detención.

Se ve, pues, la mayor flexibilidad de la Point Scale, que permite determinar en grado más amplio la superioridad de ciertos sujetos, ya que para expresar esta característica en términos de C. I. no es necesario pasar por la noción de edad

mental que, como se acaba de ver, presenta graves limitaciones. Por otra parte, mediante la aplicación creciente de la escala, podría llegarse a establecer normas no sólo para cada año sino para cada mes del desarrollo normal de los individuos, sin preocupación del momento en que este desarrollo se detenga.

Así, teóricamente, este procedimiento, que tantas otras ventajas presenta, tendría, además, la de hacer posible la persistencia de la misma superioridad relativa en todas las edades, si el límite superior de la escala no fuera también—como lo ha mostrado M. Piéron—demasiado bajo: “El máximo de puntos es de 100; ahora, el nivel medio de los adultos es de 88. A los 4 años, el nivel medio es de 17 puntos; con 26 puntos se es un genio. Pero, después de los 14 años 6 meses, en que el nivel medio es de 80 puntos, el cociente más elevado que se puede tener es de 125, no se puede ser más que “supernormal”, no se tiene aún la esperanza de formar parte de la categoría de los superiores, y el genio es completamente inaccesible” (11).

Las ideas muy generales expuestas hasta aquí nos permiten obtener una conclusión: si bien hasta el momento actual las escalas globales no han alcanzado la perfección definitiva, puede esperarse que lleguen a ella—con la ayuda de los métodos estadísticos—dada la naturaleza de sus defectos fundamentales: insuficiencia de las evaluaciones de edad y límite superior excesivamente bajo. El primero de ellos ha desaparecido ya, en

(9) Para más amplios detalles, consúltese Decroly et Buyse, ob. cit., p. 62.

(10) En las escalas de Bobertag y de Weigl, este límite es de 12 años; en la de Jaederholm, de 15; en la de Burt, de 16; en las de Binet y Simon (1911) y de Goddard se encuentran tests para adultos, y sólo en la de Terman, para adultos superiores.

(11) H. Piéron: *Le développement mental et l'intelligence*, Alcan, París, 1929, p. 56.

parte, con el procedimiento de Yerkes, y la corrección del segundo hará posible la estabilidad de la medida (C. I.). Las escalas que así se constituyan, que deberán, además, incluir un número mayor de tests apropiados a la mentalidad de los adultos, permitirán la apreciación de la inteligencia de los individuos en cualquier momento de su desarrollo. Sus aplicaciones prácticas serán múltiples, pero entre todas ellas, recordemos dos de extraordinaria significación individual y colectiva: la determinación de los retardados y de los bien dotados.

Nótese, sin embargo, que los resultados de tales exámenes no darán sino una idea de conjunto, global, sobre la mentalidad de un sujeto y que no son raros los casos en que tal noción no es utilizable en sí misma por expresar hechos muy diferentes en resultados idénticos. En efecto, las escalas implican siempre un número de tests que hacen entrar en juego una función especial, sea la memoria, la atención, la capacidad de juzgar, etc., y el fracaso constante en uno de estos grupos de pruebas queda en ocasiones inapreciado, por compensación, en el resultado de conjunto. Este hecho ha quedado de manifiesto, y se ha querido a la vez corregirlo, con el procedimiento que indicábamos en un paréntesis anterior: la interpretación analítica de las escalas, es decir, una notación de los resultados en que se considera la función o funciones que descubre cada test. No obstante, las opiniones de los autores no se han armonizado sobre esta materia: así, mientras el señor Gil y Fagoaga, a pesar de reconocer la posibilidad de clasificar de esta ma-

nera cada test de la escala de Terman, afirma que "buscar cualidades psíquicas en los resultados de las pruebas sintéticas es extralimitar a estas pruebas de su intento"; otros autores aceptan el análisis. Entre estos últimos recordemos la opinión de M. Piéron, que cree que en el test de Mira (Barcelona), que él ha aplicado en Francia, pueden clasificarse las pruebas según que ellas respondan a un *tipo de inteligencia* numérica, de inteligencia verbal, de inteligencia lógica o de inteligencia práctica, análisis que debe completarse, según el mismo autor, determinando en cada sujeto la predominancia del espíritu de crítica, de la capacidad de comprensión o de la tendencia a la invención (12).

Se ve que estos análisis plantean, en el fondo, el problema, o problemas, de las *aptitudes particulares*. La síntesis expositiva más completa sobre la materia es, en nuestra opinión, la realizada por M. Ed. Claparède, en su obra ya famosa: "Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers" (13), y nos limi-

(12) En las páginas 92, 93 y 94 de su obra "La Développement mental" pueden consultarse tipos de esta clase de análisis (gráficos), que comprenden los siete elementos señalados: se trata de niños que, con el mismo nivel (45 puntos), muestran diferencias profundas en la distribución de los elementos analizados; así, mientras en uno hay predominancia de las capacidades de invención y de la forma verbal de inteligencia, en el otro predominan las capacidades de comprensión y la forma numérica, y en el último, la aptitud crítica y la forma lógica de inteligencia.

(13) Los capítulos III y IV, titulados, respectivamente, "Las aptitudes y su estructura" y "La evaluación de las aptitudes", son un verdadero ejemplo de claridad y, entre otros de sus méritos, contienen valiosísimas insinuaciones de trabajo.



taremos, en consecuencia, a recordar algunas de las nociones allí expuestas, necesarias a la comprensión del tema que desarrollamos. "Una patitud—dice este autor—es lo que diferencia, con relación al rendimiento, el psiquismo de los individuos — abstracción hecha de las diferencias de nivel, si se trata de aptitud especial". Hace notar, más adelante, la conveniencia de reservar el término de aptitud a una disposición natural como medio—provisorio, sin embargo,—de explicar las diferencias en los resultados del trabajo de individuos sometidos a idéntico régimen. Encuentra, en consecuencia, tres ideas fundamentales en la noción de aptitud: la idea de rendimiento, la de diferencia individual y la de disposición natural.

(Notemos de paso que para la orientación profesional la última de estas ideas adquiere especial relieve: en efecto, no se trata sólo de dar a conocer el estado actual del desarrollo de las funciones psíquicas de un individuo, sino que se pretende obtener un *pronóstico* sobre el curso posterior de su desarrollo. Este pronóstico adquiere valor sólo después de aceptada la noción de disposición natural como elemento primordial en el psiquismo del sujeto, sin que esto signifique, por cierto, desconocer la influencia de otros factores tales como la fatigabilidad, el deseo o voluntad de aprender, la afectividad, etc. Obsérvese, además, que las ideas contenidas en la noción de aptitud implican la difícil cuestión de las diferencias individuales, a lo que se agregan—cuando ellas se estudian con fines de orientación profesional—todos los problemas que plan-

tea el desarrollo mental u ontogénesis psicológica, terrenos en que, hasta ahora, los investigadores no han sido muy felices. Así se explica que la psicotecnia se haya resignado a abandonar el estudio teórico de estas cuestiones para buscar soluciones de carácter puramente empírico).

De entre los problemas que plantea el estudio teórico de la estructura de las aptitudes, no creemos necesario, para el fin de nuestro trabajo, detenernos sino en uno de los cinco que señala M. Claparède: el de la relación entre las aptitudes y cuestión de la "aptitud general" o de la "inteligencia general" (16). El problema no consiste, como se cree a menudo, en encontrar una definición de la inteligencia: ésta es sólo la última etapa de él; y para alcanzarla se hace necesario buscar una fundamentación que se apoye en los métodos estadísticos, principalmente en el cálculo de los coeficientes de correlación. Al invocar los métodos estadísticos parecería natural que hubiera acuerdo entre los autores; pero debe recordarse que las tablas no tienen un valor en sí mismas, sino por las interpretaciones que de ellas se hagan. Ahora bien, la interpretación única sería posible con resultados de valor absoluto, que no se han obtenido hasta hoy, sea por deficiencia en las pruebas mismas o por escasez en las aplicaciones. Vemos así, por ejemplo, que el psi-

(14) Los otros son: a) Cuáles son, en el hecho, las aptitudes naturales; b) Cuál es el grado de complejidad de una aptitud dada; c) Cuál es la causa de la especificidad de las aptitudes; y d) Nacimiento y evolución de las aptitudes.

cólogo inglés Spearman concibe la *teoría de los dos factores*, según la cual "toda aptitud es el resultado del concurso de dos factores: un factor especial y un factor central o general" (15). Se basa en el análisis de los coeficientes de correlación entre pruebas mentales diversas. La noción de inteligencia está definida para él por este factor general (*g*), que es un factor común de éxito en el curso de todas las operaciones mentales. Pero he aquí que Webb cree descubrir, en las mismas tablas de inter-correlación, otro factor, general también, pero de naturaleza moral (*m*) y que Thomson y Brown creen ver en la jerarquía de los coeficientes una simple combinación fortuita de factores elementales.

Este ejemplo muestra cuánta fragilidad hay en estas apreciaciones, aún cuando se apoyen en procedimientos que, considerados superficialmente, parecen infalibles. Por eso resulta más fácil y más conveniente aceptar una definición de inteligencia general que sea más bien una constatación de hecho, sin preocuparse de su valiz teórica. En este sentido parecen de valor equivalente las que nos proporcionan Stern y Claparède, el primero al hablar de una capacidad de adaptación consciente del pensamiento a cuestiones nuevas, y el segundo, de una capacidad para resolver, por el pensamiento, los problemas nuevos. En esta última definición, sobre todo, vemos más precisa la idea de actividad y es, en consecuencia, más apropiada para satisfacer las exigencias teó-

ricas del método de los tests, verdaderos problemas por resolver.

Se ha mostrado ya que esta capacidad general implica *aspectos diferentes* o, en otros términos, que puede ser considerada desde diversos puntos de vista, y que es este análisis el que nos permite obtener una noción más precisa del psiquismo individual; más este análisis, para que tenga verdadero valor, ha de basarse en los resultados de pruebas que correspondan a la noción de inteligencia general en el sentido en que acabamos de precisarla.

Subsiste, sin embargo, con todas sus incógnitas, el problema de las aptitudes particulares, de sus relaciones recíprocas, de sus puntos de contacto, si es que ellos existen, con la inteligencia general, sin olvidar tampoco que hay autores que desconocen el valor de este último concepto y que para ello se ven precisados a dar mayor fuerza y significación al de aptitud particular. No es fácil, por otra parte, desentenderse de la unilateralidad del desarrollo que se observa a menudo y de las más frecuentes incapacidades parciales de individuos de marcada inteligencia general.

Estas consideraciones y muchas otras podrían invocarse como justificación de los *métodos propiamente analíticos*, cuyo prestigio crece cada día. La Dra. Kovarsky define estos métodos, diciendo que "tienden a disociar el mecanismo psíquico y a medir las capacidades psíquicas que lo constituyen" (16),

(16) Vera Kovarsky: *La mesure des capacités psychiques chez les enfants et les adultes, normaux et anormaux; la méthode du profil psychologique*, París, Alcan, 1927, p. 15.

(15) Ed. Claparède: "Comment diagnostiquer...", p. 46.

definición criticable, pues implica, en cualquier sentido que se la interprete, una concepción teórica: o bien la aceptación de una actividad de conjunto que sería anterior, y superior en todo caso, a las actividades particulares, o, por el contrario, la idea, siempre teórica, de que la actividad de conjunto es un resultado de la mera yuxtaposición de las capacidades. Creemos, por eso, que se gana en precisión si se limita el alcance de estos métodos en una fórmula que sea una simple constatación de hecho. Podría, por ejemplo, decirse que ellos consisten en confeccionar primero un inventario de las funciones mentales y en investigar, en seguida, estas diversas funciones, sin preocupación por la edad del sujeto.

Como ejemplo de estos métodos analíticos nos limitaremos a exponer los conceptos fundamentales con que el investigador ruso *G. Rossolimo* ha constituido su procedimiento llamado del *Perfil psicológico*, a que cada día se reconoce mayor importancia. Llama la atención, sin embargo, la lentitud con que se generaliza su aplicación, que contrasta con el rápido éxito de la escala global de Binet (17). Dos factores parecen explicar este hecho: las dificultades

del idioma (18) y la mayor preparación técnica que requiere su manejo.

La idea fundamental del método de Rossolimo consiste en realizar el examen cuantitativo de tres grupos de procesos psíquicos:

A. Tonus psíquico: atención y voluntad;

B. Aprehensividad (19) y memoria; y

C. Procesos asociativos superiores.

El método comprende 26 grupos de experiencias, de 10 pruebas cada uno, lo que representa un total de 260 pruebas, más 110 (11 series, las correspondientes a la memoria) que se repiten. El examen exige dos horas y media (mínimum) y se realiza en dos días.

Para conocer la distribución de las series puede consultarse el siguiente cuadro, que es la reproducción de la hoja destinada a marcar los resultados del examen de un sujeto, en la forma en que fué presentada en la 3.ª edición de la obra de Rossolimo:

---

(18) La primera edición, de 1910, en ruso, fué publicada en la revista *Rousskaïa Schkola*, y reproducida en alemán en 1911 en la revista *Klinik für psychische und nervöse Krankheiten*. La segunda edición apareció en ruso en 1917 y la tercera—que puede considerarse como su forma definitiva—fué publicada en alemán en 1926 en la revista *Deutsche Psychologie*. En los últimos años ha contribuido a la difusión del método del perfil psicológico la obra de Mlle. Vera Kovarsky, en francés, citada en una nota anterior.

(19) La Dra. Kovarsky es quien ha propuesto traducir el término alemán "Merfähigkeit" por el vocablo francés "apprehensivité", que puede equivaler, según creemos, al español "aprehensividad".

---

(17) La primera exposición del método fué hecha por su autor ante el II Congreso de Psicología Pedagógica de San Petersburgo, en 1909, y la escala de Binet, aunque apareció en 1905, no adquirió su forma sistemática sino en 1908.

(ROSSOLIMO, TERCERA EDICION 1926)

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Atención	Concentración	con elección.....										
		durante un estado de distracción.....										
	Extensión.....											
II Vol.	Resistencia	al automatismo.....										
		a la sugestión.....										
III, Apréh.	Exactitud	met. de ident.....										
		met. del juicio.....										
		met. de reproducción.....										
IV - VI Memoria	IV de las percepciones visuales	fig. lin. (identificación).....										
		fig. coloreadas (identificación).....										
		imágenes (identificación).....										
		objetos.....										
V de los elementos del lenguaje	V	sil. aud. (identificación).....										
		palabras aud.....										
		palabras aud. (asociac.).....										
	frases aud.....											
VI de los números	VI	números aud.....										
		número de las imágenes.....										
		número de los signos.....										
VII Comprensión	VII	imágenes simples.....										
		imágenes compuestas.....										
VIII Poder de combinación	VIII	imágenes.....										
		partiendo de part. simp. (elem.).....										
IX VII - Proc. asociats.	IX - Imaginación	IX.—Ingeniosidad.....										
		X.—Imaginación.....										
		XI.—Espíritu de observación.....										

Se ve que para investigar la atención se emplean tres series de pruebas y dos para la voluntad. Los resultados del conjunto de estas cinco series indican el *tonus psíquico*.

Para la exactitud de la *aprehensividad* (llamada en la segunda edición "receptividad") figuran tres series de pruebas.

Para la *memorización* hay 11 series que se distribuyen en tres grupos según que ellas investiguen la memorización de las percepciones visuales, de los elementos del lenguaje o de los números.

Los *procesos asociativos superiores*

("complejos" de la segunda edición) incluyen: la *comprensión* (2 series de pruebas), el *poder de combinación* (2 series), la *ingeniosidad* (1 serie), la *imaginación* (1 serie) y el *espíritu de observación* (1 serie).

Una de las características más notables del método del Prof. Rossolimo es el establecimiento de los resultados. Para ello se procede de la manera siguiente: según el éxito o fracaso de cada prueba, se marca en el casillero correspondiente un signo + o —. Se suman en seguida todos los signos + de cada serie de pruebas y se marca un punto sobre la lí-

nea que corresponde al número de signos positivos. Se unen todos estos puntos y la línea de unión constituye el Perfil propiamente tal, que se conoce con el nombre de *Perfil detallado*, que incluye, además, una línea puntada que une los 11 signos  $\times$  correspondientes a las 11 series de la segunda prueba de evocación.

En otras ocasiones se calculan los promedios aritméticos de cada uno de los 11 grupos de capacidades fundamentales, se unen los puntos resultantes y se obtiene así el *Perfil reducido* en que aparece, además, una línea de puntos que une los tres signos  $\times$  correspondientes a la segunda prueba de los tres géneros de retentividad.

Por otra parte, Rossolimo ha creído conveniente expresar el resultado del examen en una fórmula algebraica que significa, en el fondo, reducir a una síntesis los diversos análisis particulares (20).

En su publicación de 1911 da también los perfiles reducidos y las fórmulas de los niños deficientes: retardados, pobremente dotados (malos alumnos de las escuelas ordinarias), distraídos, perezosos, viciosos, como asimismo los perfiles y fórmulas de los niños bien dotados. Agrega iguales indicaciones sobre los enfermos nerviosos y los alienados que padecen de parálisis general, arterioesclerosis cerebral, sífilis cerebral, psicosis de Korsakof (psicosis polinevítica), parálisis agitante, epilepsia y neurósis traumática.

(20) No reproducimos aquí esta fórmula para no vernos obligados a mostrar las críticas que se le han dirigido, materia que excede los límites del presente trabajo.

A todas estas aplicaciones hay que agregar el vasto campo de la selección y orientación profesionales, temas de que se ha ocupado Rossolimo en su publicación de 1924: *Psychotechnik*, "*Psychologisches Profil*" und *Konstitution*, en que señala ya la transformación de su método individual en colectivo.

Las ideas del investigador ruso han sido origen de numerosísimos trabajos en diversos países de Europa, que les han dado mayor consistencia y precisión. Recordemos en este sentido las investigaciones de Vermeyleylen (21), las insinuaciones de Heinis sobre la manera de hacer los cálculos (22), las correcciones de Claparède (23), los múltiples artículos de M. Lahy, jefe del Laboratorio de Psicología del Hospital Psiquiátrico "Henri Rousselle", en París (24), los trabajos de estandarización que en la actualidad realizan M. y Mme. Piéron, etc., etc. Todos ellos han elevado el valor del método y asegurado en definitiva su prestigio (25).

Hemos expuesto las ideas que sirven de fundamento a los métodos psicológi-

(21) C. Vermeyleylen, *Les débiles mentaux*, en el "Bulletin de l'Institut Général Psychologique", 22e. année, Nos. 4-6, p. 1-151, 1922, París.

(22) H. Heinis, en los "Archives de Psychologie", XIX, sept. 1924.

(23) Ed Claparède, *Profils psychologiques gradués d'après l'orientation des sujets?*, en los "Archives de Psychologie", t. XVI, 1916, Gêneve, Libr. Kundig.

(24) Distribuidos en diversas revistas.

(25) Nos proponemos realizar la síntesis de estas diversas investigaciones en un próximo artículo.

cos en la orientación y en la selección profesionales, sobre cuyo alcance pedagógico no nos ha parecido del caso insistir.

Permítasenos aún una última palabra sobre el criterio con que a menudo se abordan estas cuestiones, criterio simplista que no corresponde ni a la complejidad de los temas ni a la trascendencia de ellos. Recordamos como ejemplo un artículo de nuestro distinguido amigo y colega don Arturo Piga, aparecido en "El Mercurio" de Santiago el 30 de Marzo del año en curso. Se habla en él de las ventajas y desventajas de agrupar alumnos de igual o parecido cociente intelectual. Al leer artículos como el que nos permitimos señalar, bien pudiera creerse que el problema de la selección de los bien dotados no tiene otra solución que el procedimiento del C. I. y que esta solución no sólo es falsa, sino artificial y nociva (26). Parece extraña tal opinión

(26) Dice, en efecto, el señor Piga: "No existe, en nuestro sentir, ninguna ventaja en acumular elementos de un cociente intelectual más o menos equivalente en un determinado curso. Sin contar con la artificialidad de semejante ordenación, si se considera la ulterior realidad social que hará de cada educando uno de sus miembros, existe una razón poderosa de otro orden que no aconseja en modo alguno tal procedimiento". En un párrafo anterior se encuentran los siguientes conceptos: "Cuando se desea medir, por caso, la capacidad memotécnica de un grupo de escolares, es costumbre proponerles una serie de sílabas sin sentido. De esto resulta, inevitablemente, que el alumno de asimilación asociativa, nada o casi nada acuse en semejante examen. En cambio, el de memoria mecánica retiene en muy superiores condiciones". Y agrega que resultarán "mejor dotados los retentores que los asimiladores". La noción de que el grado de desarrollo de la memoria no muestra el valor intelectual, es una de

cuando se contempla el interés creciente por los "cursos seleccionados", cuyo número progresa cada día en Alemania—donde se ha generalizado el sistema de Mannheim y el de las clases movibles; en Suiza, con los sistemas de Bâle y de Ginebra; en Inglaterra, con adaptaciones de los procedimientos alemanes; en los Estados Unidos, con el sistema de Oakland y muchos otros.

Las nociones expuestas nos permiten concluir sobre la enorme tarea técnica que están llamados a realizar los Consejeros de Orientación que contemplan los actuales reglamentos de nuestra Educación Secundaria, y nos sentimos felices al pensar que nuestro trabajo—limitado y modesto—pueda aportar cierta claridad a estos complicados problemas.

EDUARDO BARRENECHEA ACEVEDO.

París, 14 de Junio de 1930.

las adquisiciones más sólidas de la psicología, y es lo que ha probado, también, el método del Perfil psicológico. A este respecto dice la Dra. Kovarsky: "Las fórmulas de los niños normales, agrupados por edad, muestran que la altura de la atención se eleva con la edad, *que la altura de la memoria permanece estable* y que la altura de las capacidades superiores se eleva gradualmente con tendencia a alcanzar el nivel de la memoria (segundo término de la fórmula). Dicho de otra manera, estas fórmulas reflejan las propiedades habituales del mecanismo psíquico del niño, cuyo aumento de potencia se realiza sobre la base del tonus psíquico y de las capacidades superiores".

Por eso mismo, tal vez, no existe, según creemos, procedimiento alguno de selección de los bien dotados que se base en un simple examen de la memoria, y en las escuelas globales se tiende cada día a dar a este aspecto un lugar más restringido.

## La escuela de talla directa de México

**E**N México la enseñanza de las Bellas Artes, como toda su organización educacional, está orientada hacia un sentido social mexicano, con vistas inmediatas a la tierra y la realidad nacional. Los asuntos típicos y los personajes populares ocupan de preferencia la atención de los artistas que sitúan en este sentimiento propio su primer deber humano.

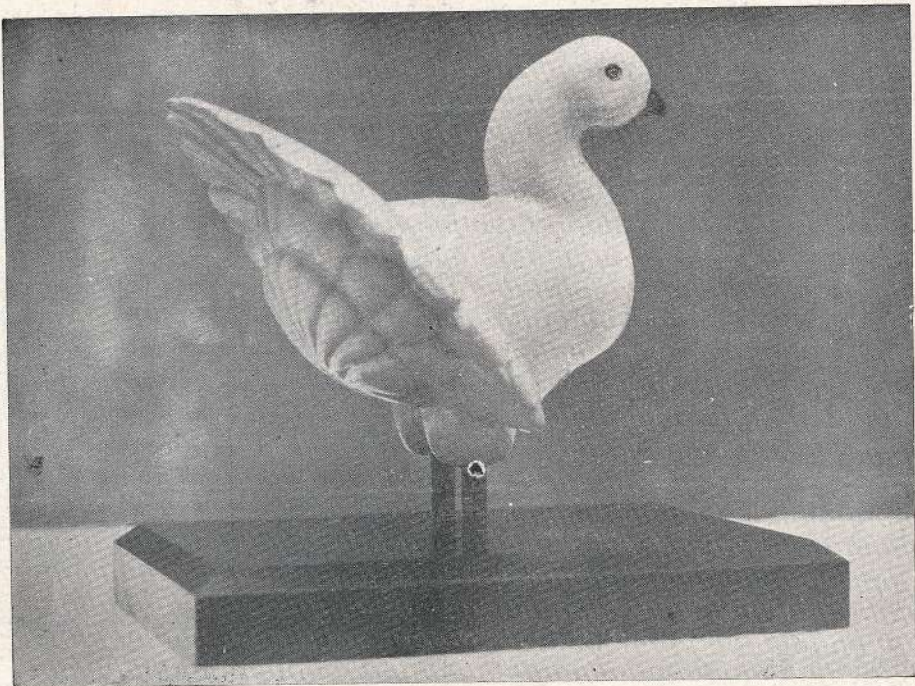
Las escuelas de dibujo y pintura al aire libre están basadas en el desarrollo de las facultades del alumno, sin más iniciativa que su propio instinto y sin otro control que el cultivo y estímulo de este mismo instinto del muchacho. Después de algunos años de labor se ha podido ver los frutos alcanzados por las escuelas mexicanas que en las exposiciones llevadas al extranjero han llamado justamente la atención por la visión

personal genuina de los trabajos presentados como por la calidad de los mismos.

Al grabador Fernández Ledesma y al escultor Guillermo Ruiz, fundador de la escuela de talla directa, se debe en gran parte esta nueva orientación de la enseñanza mexicana; a su talento y entusiasmo de maestros hay que anotar la labor recogida.

Publicamos a continuación el fragmento de un juicio de Manuel Abril, publicado por la "Revista de las Españas" con ocasión de la última exposición llevada a cabo en Madrid:

"Las exposiciones ofrecidas por las escuelas mexicanas prueban que, efectivamente, el camino seguido es eficaz. Asombra la cantidad de aciertos insospechados que nos ofrecen por doquiera las obras de los muchachos. Goza el alma



PAJARO DECORATIVO.  
MEXICO.

a cada paso viendo las obras de estos chicos, y goza de mil modos diferentes. Una obra es bárbara del todo; pero la barbarie es fuerte, como no logra serlo

casi nunca la civilización; otra obra es torpe y cándida, pero tan pura, tan pura, que el espíritu respira como no respira jamás con las obras pseudo sabias; otras



ESCULTURA EN PIEDRA  
ESC. DE TALLA DIRECTA  
MEXICO.

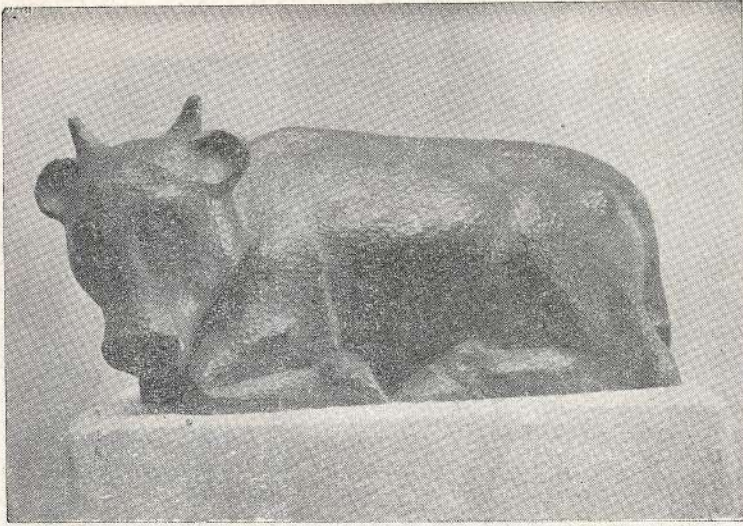


veces, el acierto es más sorprendente aun porque no está conseguido con virtudes de barbarie o de inocencia, virtudes al fin y al cabo, inherentes—compatibles cuando menos—con la ignorancia

y la falta del oficio, sino que llegan a excelencias profundas, a veces a las mismas excelencias que lograron a costa de trabajos, los maestros más preclaros de la depuración”.



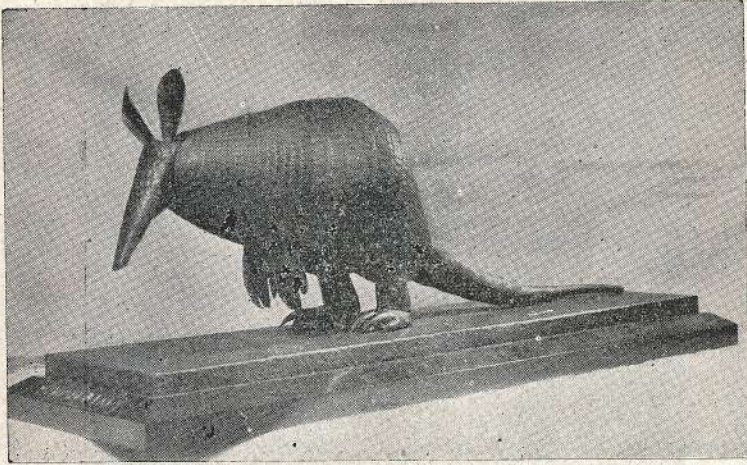
TALLADO EN UNA PUERTA.



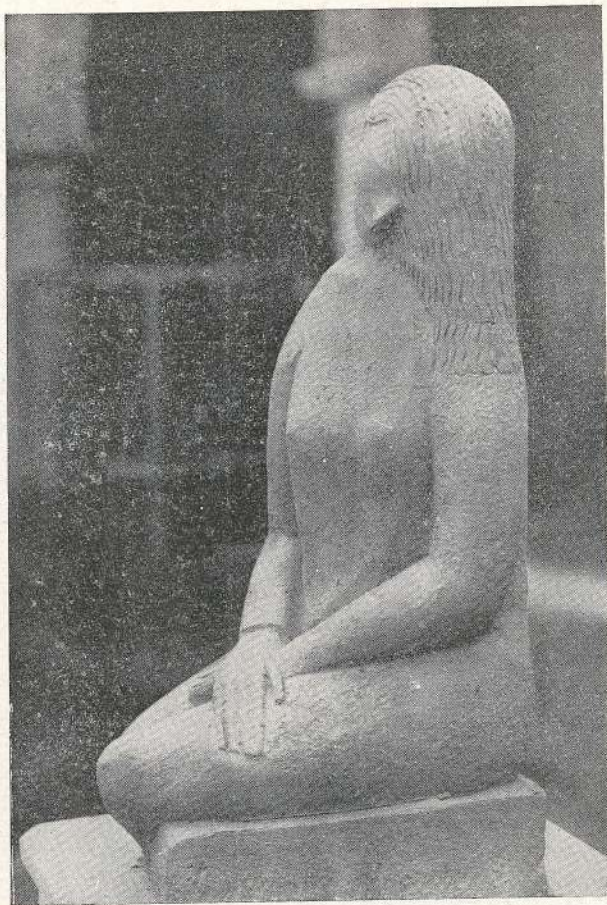
ELISEO DE LA  
ROSA DE OXA-  
CA. 18 AÑOS.



ESCUELA DE TALLA DIRECTA.  
TRABAJO HECHO SOBRE UNA  
PUERTA.



BRUNO CHAVEZ, 32  
AÑOS, CANTERO.



ESCUELA DE TALLA  
DIRECTA. MEXICO.

## Bibliografía

IDEAS PEDAGÓGICAS DE FENELÓN, por J.  
*Renault*. Madrid, 1930.

J. Renault, Inspector General de Enseñanza en Bélgica, glosa en este volumen de 142 páginas, publicado por la nueva Biblioteca Pedagógica, las ideas y los principios de Fenelón sobre la educación de los niños. El libro es un libro de vulgarización antes que de crítica. M. Renault tiene interés en que sean conocidos los preceptos pedagógicos del autor de el "Telémaco", pues

dice que Montaigne, Fenelón, Dupanloup, Pestalozzi, Rousseu, Froebel y, en general, cuantos han escrito sobre la educación de los niños, no son conocidos sino de oídas por los padres, ignorando las características de sus sistemas, lo cual les impide obtener beneficios para la educación de sus hijos.

Fenelón, niño prodigio, que al igual que Bossuet, pronunció su primer sermón a la edad de catorce años, es conocido, ya hombre, como un educador moral: era sacerdote, recibido a los

veinticuatro años. A los veintisiete fué nombrado limosnero de las *Nuevas Católicas* y durante los diez que duró en esa dirección compuso las dos obras que fueron fundamento de su reputación: el "Tratado de la educación de las jóvenes" y el "Tratado del ministerio de los pastores". Pero su obra más notable, en cuanto a realización de su concepto de la educación moral, es la que llevó a cabo en la persona del Duque de Borgoña, del cual fué nombrado ayo:

"Todos conocemos el retrato que trazó Saint-Simon del joven Duque de Borgoña: "El Duque de Borgoña nació indómito y, durante su primera juventud, hacía temblar. Duro, agresivo hasta el último límite contra las cosas inanimadas, impetuoso y enfurecido, incapaz de sufrir la menor resistencia, aún tratándose de la del tiempo y de los elementos, sin que consideremos los arrebatos que hacían temer se desplomase cuanto contenía su cuerpo; eso es lo que he presenciado frecuentemente".

Pues bien, a este duquesito Fenelón lo educó en los términos que describe el mismo Saint-Simon: "El prodigio fué que en muy corto tiempo la devoción y gracia transformaron al joven en otro hombre, trocando tantos y tan temibles defectos en virtudes perfectamente contrarias. De aquel abismo surgió un príncipe afile, cariñoso, humano, moderado, paciente, modesto, humilde y austero para sí, cumplidor de sus obligaciones, que estimaba inmensas".

Muchos de los conceptos pedagógicos de Fenelón están ya anticuados y

su método moral, nacido de su concepto divino del hombre, es desusado en estos días; pero en los pequeños detalles de la educación de los niños, especialmente de la primera infancia, su consejo es aún provechoso.

EL SEXO EN LA CIVILIZACIÓN, edición dirigida por V. F. Calverton y S. D. Schamalhausen, con una introducción de Havelock Ellis. Madrid, 1930.

Un nutrido volumen de 732 páginas, conteniendo treinta estudios relacionados con la cuestión sexual y entre los cuales se encuentran muchos dedicados a la educación, como ser: "La ilustración sexual para la juventud civilizada", por Mary Ware Dennett; "Sabiduría para los padres", por el juez Ben B. Lindsey; "El sexo en la educación", por Harry Elmer Barnes; "La conciencia sexual en el niño", por C. Elisabeth Goldsmith.

Un libro de estudio y de análisis, interesante para quien desee ampliar sus conocimientos sobre la materia, tan debatida hoy, de la sexualidad. Está dedicado a "esas mujeres que tomaron parte en la lucha por la emancipación del sexo y por una civilización mejor: Mary Wollstonecraft, Jorge Sand, Ellen Key, Oliva Schreiner, Lilli Braun, Isidora Duncan, Aletia Jacobs, Alejandra Kollontai, María Stopes y Dora Russell", es decir, a aquellas que en una u otra forma han influido en el progreso de la mujer en cualquier sentido, pero especialmente en el moral.

Principia el libro con un ensayo de Roberto Briffault, sobre "El sexo en la religión", y termina con otro de Ro-

berto Morss Lovett, sobre "El sexo y la novela". Arturo Davison Ficke escribe un interesante estudio sobre la poesía considerada desde el punto de vista sexual, tema novísimo, con citas de autores norteamericanos e ingleses, que demuestran el lento proceso de desarrollo de la poesía amorosa, desarrollo que está directamente influenciado por las ideas sexuales reinantes en cada época literaria. El total del libro está dividido en seis partes: "El sexo a través de los siglos"; "El papel del sexo en la conducta"; "El sexo y la psico-sociología"; "El sexo y la psico-análisis"; "Los aspectos clínicos del sexo"; y "El sexo en la poesía y en la novela".

Ocho firmas de mujeres contribuyen a dar amplitud a este libro.

LA CULTURA SUPERIOR EN SUIZA, por Alejandro O. Deustúa. Lima, 1929.

Don Alejandro O. Deustúa, actual Rector de la Universidad Nacional de San Marcos, de Lima, presentó al S. Gobierno del Perú el informe que constituye este volumen. Es una breve monografía sobre Suiza, considerada desde un punto de vista cultural y moral. No se limita el señor Deustúa a considerar únicamente el aspecto educacional de Suiza, sino que toma el asunto desde más atrás, estudiando varias características notables de la República Suiza. El índice puede darnos una idea de las materias tratadas por el Rector de la Universidad de San Marcos: "La civilización suiza"; "Característica de la Confederación Suiza"; "La moralidad como esencial a esa característica"; "La moralidad en las instituciones suizas";

"El progreso científico de la Suiza"; "Su progreso artístico y su acción filantrópica"; "Su progreso industrial"; "Su desarrollo pedagógico"; "Su vida universitaria"; "Consideraciones pesimistas sobre el estado actual de la sociedad suiza".

En el capítulo concerniente al desarrollo pedagógico, Deustúa historia un poco la fundación de las instituciones educacionales de Suiza: "Al principio, dice Hunziker, en la Suiza alemana no existe otra Universidad que la de Basilea, fundada en 1640. Fuera de Basilea, la teología era la única ciencia que se enseñaba, de una manera muy insuficiente, en las escuelas superiores de algunas ciudades suizas. Esta cultura teológica relativa era el resultado del movimiento religioso de la Reforma y de la Contra-Reforma. Es de una fecha muy reciente tan sólo que se ve a Berna y a Zurich fundar "institutos de medicina".

Después llega a la época moderna, en que la educación se amplía y toma formas complejas y tendencias variadas: "Respecto a la organización de las escuelas, colegios, gimnasios y universidades, domina una gran variedad en los diversos cantones. Escuelas infantiles, escuelas primarias, escuelas secundarias rurales, escuelas profesionales, secundarias y superiores, escuelas normales, escuelas *menageres* de comercio, de anormales, etc.; colegios, liceos, gimnasios, universidades de diversos tipos, que no permiten una clasificación exacta".

El informe del señor Deustúa es completo dentro de su brevedad y permite conocer sumariamente el movimiento educacional de la Suiza actual.

## CRONICA EDUCACIONAL

### Comisión al extranjero

La señorita Margarita Yohow fué comisionada *ad-ho orem* por el Gobierno, para practicar en Alemania diversos estudios relacionados con la enseñanza.

Entre otras cosas, la señorita Yohow debe confeccionar programas de estudios para los profesores chilenos que el Gobierno envíe a Alemania, a quienes ella deberá servir de guía durante la duración de esos estudios.

Además procurará establecer un intercambio pedagógico entre nuestro país y la república alemana, y elegirá el material que Chile adquiera en las casas productoras de Berlín.

### Universidad Popular de Chillán

En la Escuela Normal de Chillán, con el concurso entusiasta de las autoridades y del profesorado, se acaba de inaugurar una Universidad Popular, que abrió sus clases el 19 del presente con 300 alumnos.

Esta Universidad mantendrá cursos de Literatura, Historia del Arte, Filosofía y Lógica, Inglés, Francés, Dibujo, Cartonaje, Mecanografía y Taquigrafía, a cargo de competentes profesores.

La inauguración de este establecimiento se llevó a efecto con un acto en el amplio hall de la Escuela Normal, en presencia de numerosos asistentes.



UN GRUPO DE ALUMNOS  
PARTIENDO LEÑA Y  
APRENDIENDO AL MIS-  
MO TIEMPO A MANE-  
JAR LA TROZADORA.





ESCUELA MODELO  
DE ARICA. MUSEO



CRUZ ROJA IN-  
FANTIL. ESCUELA  
N.º 7 DE OVALLE.

## Colonias escolares en Viña del Mar

Gracias a la actividad del Inspector escolar don Enrique Almazábal y al concurso del profesorado y de la sociedad, se ha constituido una Colonia de vacaciones para los alumnos de las escuelas de esta ciudad.

Un grupo de distinguidas damas ha obtenido el permiso correspondiente para efectuar una colecta pública, a fin de incrementar los fondos de la Colonia.

El Comandante del Regimiento de Caballería "Coraceros General Prieto", obsequió para el mismo objeto veinte catres dobles, con capacidad para 40 niños.

El Alcalde de la Comuna, don Manuel Ossa, ha ofrecido también su concurso a tan simpática iniciativa.

## Enseñanza agrícola en las escuelas primarias

El Ministerio de Educación solicitó de algunos médicos veterinarios e ingenieros agrónomos del Ministerio de Fomento, que presten

su cooperación a fin de inculcar en los alumnos de las escuelas primarias nociones generales de cultivo, de cuidado de los árboles y animales, etc.

El servicio de Ganadería y Policía Sanitaria Animal, en vista de la importancia de esta acción escolar, ha confeccionado el siguiente plan de trabajo:

1. Cuidado e higiene de los animales domésticos.

2. Divulgación de los fines del servicio de Ganadería y Policía Sanitaria Animal y Laboratorio de Investigaciones Veterinarias.

3. Papel del médico veterinario en la sociedad.

a) Labor que desempeña para salvaguardar la salubridad pública (inspección de carnes en los mataderos, inspección de alimentos de origen animal, conservas, pescados, etc.).

b) Peligro que encierra el consumo de ciertos alimentos y su prevención.

4. Nociones sobre crianza de ganados en las distintas regiones del país.

Este plan será desarrollado por los mismos médicos veterinarios en las distintas zonas y de acuerdo con los directores provinciales de educación.



## Aniversario de la Escuela N.º 41 de Valparaíso

El domingo 24 celebró su 21º aniversario la Escuela Completa N.º 41 de Valparaíso, uno de los planteles primarios más prestigiosos de dicho puerto.

La rememoración consistió en un acto literario realizado en el teatro Mundial, con asistencia del profesorado, de los padres de familia y de las alumnas del establecimiento.

## Ley de obligación escolar

El 26 del presente cumplió su 10º aniversario la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Con este motivo en diferentes escuelas del país se verificaron fiestas conmemorativas.

## Aniversario del Liceo N.º 5 de Santiago

El miércoles 13 de Agosto celebró el 13º aniversario de su fundación el Liceo de Niñas N.º 5 de Santiago, aniversario que fué entusiastamente celebrado por las alumnas y por el cuerpo de profesores.

El número más simpático del programa de fiestas fué, sin duda, la elección de 12 alumnas y de una profesora para que representaran a sus respectivos cursos y al profesorado

en la entrega de 13 cunas que se entregaron a nombre del Liceo al día siguiente a 13 niños previamente elegidos en la Maternidad.

## «Alborada», publicación de los alumnos del Liceo de Hombres de Antofagasta.

Hemos recibido el N.º 2 de la Revista «Alborada», que editan los alumnos del Liceo de Hombres de Antofagasta.

Tiene una presentación atrayente. Esto y el interesante material de lectura que contiene la coloca entre las mejores que dan a luz estudiantes secundarios y satisface, por tanto, los esfuerzos culturales de sus autores.

Ya en el segundo número de su publicación, «Alborada» ha debido aumentar su tiraje a 600 ejemplares, lo que prueba el ambiente favorable que ha encontrado esta bella iniciativa de los estudiantes nortinos.

Todo el gasto que demanda esta revista se financia con el producto de los avisos.

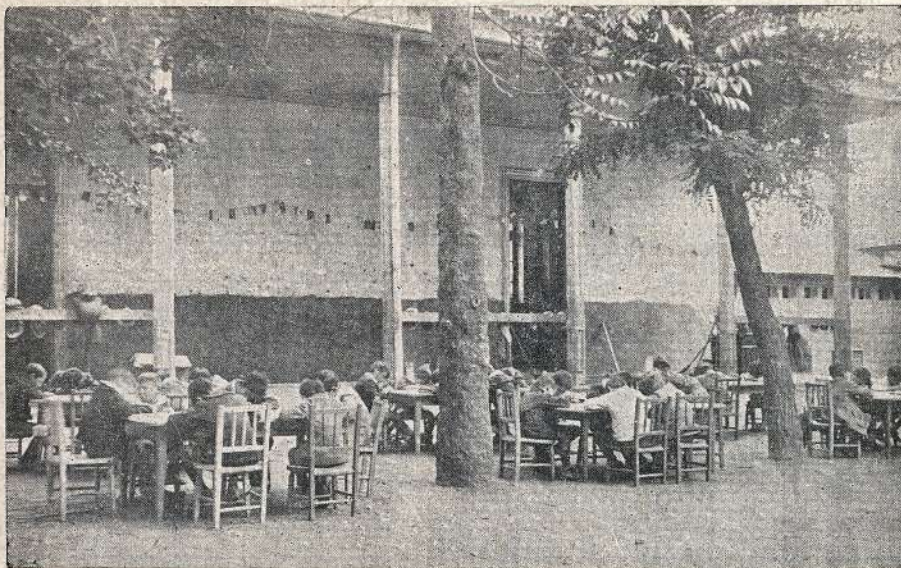
## Fallecimiento

A principios del presente mes falleció en Valparaíso la señorita Sara Alfaro Tapia, directora de la Escuela Completa N.º 9.

Su fallecimiento ha sido muy lamentado entre sus colegas.



UNA SALA DE CLASES EN NUESTRA ESCUELA TRADICIONALISTA.



ALUMNOS TRABAJANDO DE ACUERDO CON LA ESCUELA ACTIVA.

## John Simón Guggenheim Memorial Foundation

Becas de Intercambio para la América Latina  
Chile, 1931

La John Simón Guggenheim Memorial Foundation, establecida en 1925 por el ex-Senador Simon Guggenheim y su esposa en memoria de su hijo fallecido el 26 de Abril de 1922, ofrece, en las condiciones más amplias, un número limitado de becas latinoamericanas, con el fin de estrechar las relaciones amistosas entre las Repúblicas de América, facilitando una colaboración más íntima entre sus hombres de estudio. Las becas se conceden a quienes se hayan distinguido por sus dotes excepcionales, para proseguir en los Estados Unidos de América trabajos de investigación científica y de creación artística, o realizar estudios profesionales en las artes, las letras y las ciencias, estimulando no sólo los estudios académicos, sino también los de importancia práctica que contribuyan a la solución de los problemas económicos y sociales.

La pensión asignada al becado es sólo una forma subsidiaria de cooperar a su obra y no un premio preconstituido. Es por esto que no se señala concretamente cual será la actividad preferida, ni se enumeran requisitos al aspirante. Ella como éstos, serán sugeridos al Comité de Selección y la importancia de ambos determinará la institución de la beca.

Por ahora estas becas de intercambio se

ofrecen a ciudadanos de los Estados Unidos, y de las Repúblicas de México, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Perú y Uruguay, y en caso de que el sistema tenga éxito, los Fideicomisarios de la Fundación procurarán extenderlo a los demás países de la América Latina tan rápidamente como los arreglos del caso lo permitan. En Chile habrá dos becas disponibles para 1931, que se concederán al principio del mismo año.

*El aspirante.*—Las becas se ofrecen a hombres y mujeres, sin distinción de sexo, estado civil, raza, credo o profesión.

Se conceden por lo común a personas de 25 a 40 años. El conocimiento de la lengua inglesa no será requisito indispensable para aspirar a la beca, pues, en caso de ignorarla, se concederá al designado un plazo extraordinario de seis meses para su aprendizaje, con un aumento proporcional de su pensión.

Por lo general, se espera que los aspirantes sean graduados de Universidades o de Escuelas Profesionales, o individuos que se hayan especializado en alguna rama de la ciencia o del arte y que hayan aprovechado ya las enseñanzas que su propio país ofrezca.

Los solicitantes deberán presentar un plan *definido y detallado* de las investigaciones que piensan realizar en los Estados Unidos. La Fundación consultará a hombres de ciencia y artistas de prestigio sobre el valor y la practicabilidad de los proyectos sometidos, y sobre la personalidad y la capacidad del aspirante.



ESCUELA COMPLETA  
N.º 2, DE OVALLE. TRA  
BAJANDO LA TIERRA

*El becado.*—El pensionado queda en libertad de elegir la Universidad o centro de estudios que considere esté más de acuerdo con la índole de su labor.

Deberá someter un informe completo de sus actividades o estudios al expirar el término de su beca, sin perjuicio de los informes parciales que durante él le pudiere pedir la Fundación. En el caso de solicitar una prórroga, deberá el becado acompañar un informe sobre las investigaciones o estudios que haya hecho.

*Pensiones.*—Las pensiones serán por lo común de 2,500 dólares anuales. Además, se otorgará una asignación adicional para gastos de viaje, de acuerdo con la distancia que el becado tenga que recorrer para llegar al lugar de sus estudios.

Las becas se otorgan *por un año* (o dieciocho meses para los que no conozcan el inglés), pero podrán ser renovadas. En casos especiales, la Fundación concede becas por períodos de tiempo más cortos, asignándoles una pensión adecuada.

*El tema.*—El Comité de Selección en Chile considerará todas las solicitudes y proyectos que le envíen las personas que aspiren a las becas para realizar estudios académicos y escolásticos del tipo tradicional asociado con la filosofía, la literatura y la historia, así como aquellos estudios de aplicación práctica, en problemas de orden económico y social. Fiel a esta idea, recibirá gustoso solicitudes para hacer investigaciones en campos relacionados con tales estudios, como por ejemplo, plani-

ficación de ciudades y regiones, irrigación, legislación del trabajo, salubridad, agricultura, finanzas y bancas, reforestación, vialidad, administración pública, etc.

Se dará atención especial a las solicitudes de quienes deseen estudiar cuestiones políticas, sociales o científicas de interés común para los países de ambas Américas.

*Solicitudes.*—Las solicitudes deberán ser presentadas *antes del 15 de Octubre de 1930 en formularios especiales*, que deben obtenerse del Representante de la Fundación y Secretario del Comité de Selección en la República de Chile, a quien deberán dirigirse las solicitudes, Ingeniero D. Manuel G. Hidalgo, Agustinas 1070, Santiago.

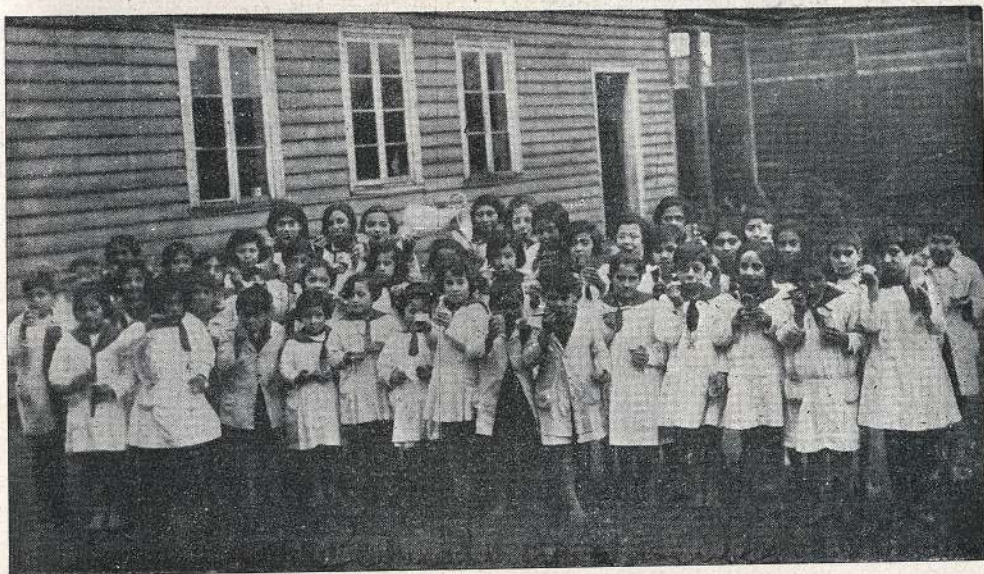
El Comité de Selección hará pública, a principios de 1931, la elección de los becados.

Para cualquier consulta o informe, los interesados pueden dirigirse al Representante de la Fundación en Chile, a la dirección antes mencionada, o a la John Simon Guggenheim Memorial Foundation, 551, Fifth Avenue, New York City.

## Becas de intercambio para la América Latina concedidas con anterioridad por la John Simon Guggenheim Memorial Foundation

Becas otorgadas a Latinoamericanos para estudios en los Estados Unidos

*Arturo Rosenblueth Stearns*, Profesor de Fisiología, Universidad Nacional de México, para desarrollar estudios de fisiología general



EL CEPILLO DE DIENTES. ACTIVIDADES DE LA ESC. N.º 23, DE RIO BUENO.



y especial, química biológica y química fisiológica en la Universidad de Harvard, 1930.

*Alfonso Nápoles Gándara* Profesor de Matemáticas, Universidad Nacional de México, para hacer estudios en geometría diferencial y análisis armónico y para realizar investigaciones en la pedagogía aplicada a la enseñanza de matemáticas en las escuelas secundarias, en el Instituto de Tecnología de Boston. 1930.

Becas concedidas a Norteamericanos para estudios en América Latina

*J. Fred Rippy*. Profesor de Historia, Universidad de Duke; para realizar investigaciones sobre el tema «La América Latina en asuntos Mundiales». 1927.

*Gordon F. Ferris* Profesor ayudante de Etimología, Universidad de Stanford, para acumular materia para el estudio de ciertas fases de la fauna de insectos de México y Centro América. 1925.

*Emmett R. Dunn*. Profesor ayudante de Zoología, Colegio de Haverford, para realizar investigaciones sobre los reptiles y anfibios de la América Central y sobre las salamandras de la familia Ambystomidae. 1928.

*Arthur P. Whitaker*. Profesor ayudante de Historia, Universidad Western Reserve, para realizar investigaciones en archivos españoles sobre ciertos aspectos del Regimen Español en Luisiana y Florida. 1929.

*Alfred B. Thomas*. Profesor ayudante de Historia, Universidad de Oklahoma, un es-

tudio sobre el desarrollo de la frontera de Nuevo México, bajo el gobierno de don Teodoro de Croix, Primer Comandante General de las Provincias Internas, 1776-1789, principalmente en archivos españoles. 1929.

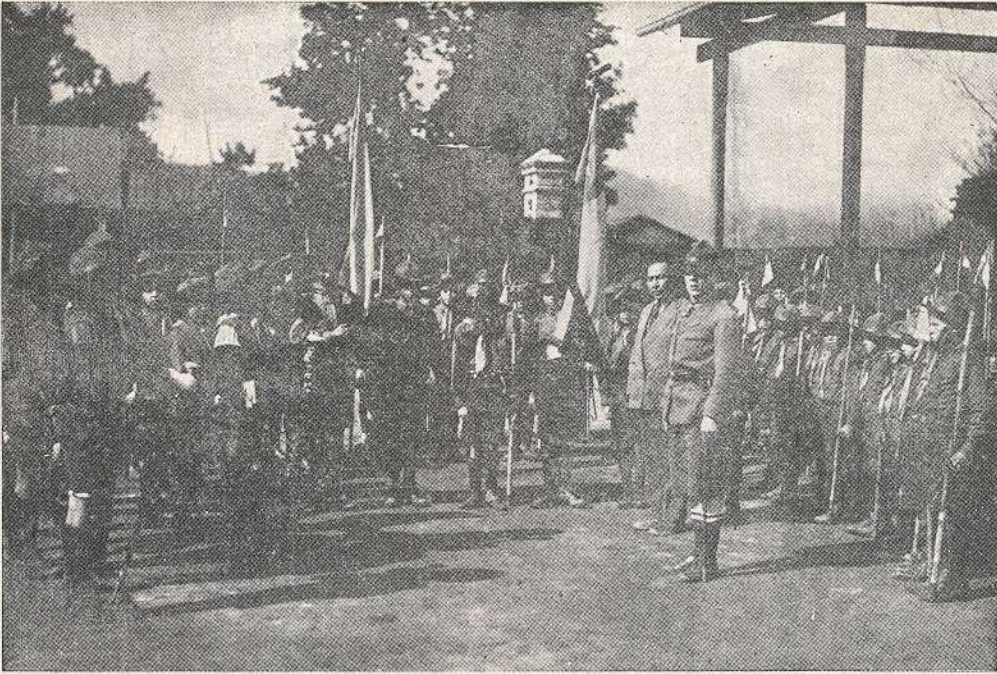
*Carroll W. Dodge*. Investigador de la Biblioteca Farlow de Referencias y perito herbario, Universidad de Harvard, para obtener material adicional para un tomo sobre la flora Lichen de Costa Rica y para estudiar material tipo de Lichen entre la herbaria europea. 1929.

*Anita Brenner*, Nueva York, estudio del arte pre colombiano en México y Nicaragua, con especial referencia al arte azteca. 1930.

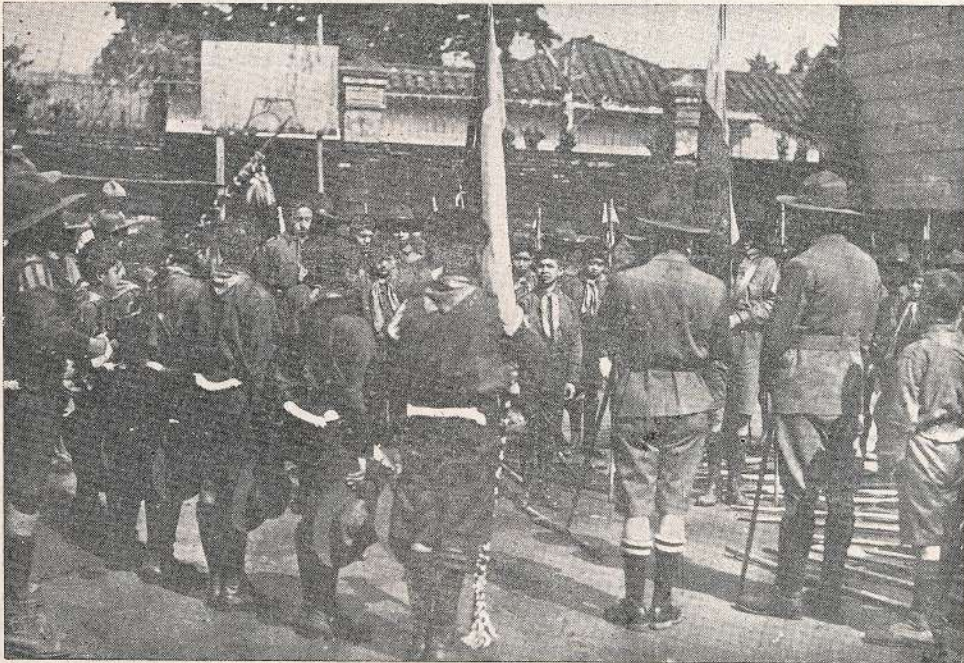
*Ruth L. Bunzel*, Conferencista de Antropología, Colegio de Barnard, estudio del aspecto indígena de la Nación Mexicana, estudio intensivo de una o más tribus mexicanas, con atención especial al contacto de culturas. 1930.

*John Tate Lanning*. Profesor ayudante de Historia, Universidad de Duke, estudio de las Universidades en las Colonias españolas del Nuevo Mundo, con referencia especial al papel que desarrollaron en la formación de la mente y la cultura hispanas, y en los preliminares de las guerras de la independencia. 1930.

*Paul S. Taylor*. Profesor ayudante de Economía, Universidad de California, estudio en México de los aspectos sociales y económicos de la emigración de mexicanos a los Estados Unidos. 1930.



LAS BRIGADAS DE SCOUTS  
DE PEUMO Y MACHALÍ.



EN EL JURAMENTO  
A LA BANDERA.





SR. LORENZO SASIÉ,  
DIRECTOR GENERAL  
DE ED. PRIMARIA

## Nuevos funcionarios en el Ministerio de Educación

*Director General de Educación Primaria.*  
—Con fecha 20 de Agosto fué aceptada la renuncia del Director General de Educación Primaria, don Vicente Riquelme Rodríguez y se nombró en su lugar, interinamente, a don Lorenzo Sasié Herrera, Visitador General de ese servicio.

El señor Sasié Herrera empezó su carrera en el Tribunal de Cuentas, como oficial auxiliar. Ocupó diferentes empleos dentro de ese servicio hasta que fué ascendido a Secretario del Juzgado del mismo tribunal.

Al refundirse el Tribunal de Cuentas con la Contraloría General de la República, en 1927, el señor Sasié fué nombrado Jefe de

la Sección de Fianzas y Registro de Empleados, de donde pasó después al cargo de Inspector de primera clase.

Conservando su empleo en el Tribunal de Cuentas, desempeñó durante seis años las cátedras de Historia y Geografía, Instrucción Cívica y Economía Política, en diferentes establecimientos de esta capital.

De Inspector de la Contraloría pasó después a ocupar el cargo de Visitador General de Educación Primaria, que desempeñó hasta el 20 de Agosto del presente año, fecha en que fué ascendido a Director General del mismo servicio.

*Director General de Educación Secundaria.*—Ha sido designado en propiedad como Director General de Educación Secunda-



SR. PRADO MARTINEZ,  
DIRECTOR GENERAL DE  
EDUCACION SECUNDARIA



SR. PEDRO ACUÑA  
REYES, NOMBRADO  
JEFE DEL PERSONAL

ria don Carlos Prado Martínez, que desempeñaba dicho cargo interinamente.

El señor Prado es un conocido profesor, que ha prestado valiosos servicios a la Educación del país, en diferentes liceos.

Ultimamente era profesor de Castellano en el Liceo N.º 4 de Santiago, de donde pasó a ocupar la Dirección General del servicio.

*Jefe del personal del Ministerio de Educación.*—Con motivo de haber pasado a depender directamente del Ministerio la función administrativa de las direcciones generales, el Supremo Gobierno ha nombrado Jefe del personal a don Pedro Nolasco Acuña Reyes, que hasta hace poco desempeñaba el cargo de Jefe del Departamento Administrativo de la Dirección General de Educación Primaria.

El señor Acuña Reyes es un antiguo funcionario de la Administración Pública, que inició su carrera en la ex Inspección General de Instrucción Primaria.

*Jefe de la Sección Pedagógica de la Dirección General.*—Para este cargo fué designado don Oscar Bustos Aburto, ex director de la Escuela Experimental Urbana.

El señor Bustos es uno de los profesores que estuvieron perfeccionando sus estudios en el extranjero, por encargo del Gobierno.

Visitó las escuelas nuevas de Francia, Alemania, Suiza, Austria, España, Bélgica e Italia.

Hizo estudios especiales de Psicología y de organización escolar en la Universidad de Ginebra, en el Instituto Juan J. Rousseau y en la Sorbone de París.

**COLORES** *Telikan*  
PARA PINTAR CARTELES

Colores a la acuarela opacos reuniendo una pureza extraordinaria del tono con un poder luminoso excelente  
GUNTHER WAGNER / HANNOVER



# LIBROS

## Los Derechos del Niño y la Tiranía del Ambiente

Por SAMUEL GAJARDO

Prólogo del Dr. Waldemar E.  
Coutts..... \$ 5.—

## Poetas de Hispano- América

Selección y notas de  
E. SOLAR CORREA

\$ 9.—

## Corazón

Diario de un Niño  
Por EDMUNDO DE AMICIS

Nueva edición con cien ilustra-  
ciones originales hechas para  
esta obra por Luis Meléndez.  
Cartoné..... \$ 5.—

## Memorias de Emilio Salgari

Traducción de MARÍA MONVEL  
Editorial Nascimento 1929..... \$ 5.—

## Poemas para los Niños

Por H. DÍAZ CASANUEVA

Selección del folklore chileno y  
de autores contemporáneos,  
adaptada a las diferentes eta-  
pas del desarrollo psicológico  
infantil ..... \$ 5.—

## Canciones de Niños

Por JUANA GUGLIELMI U.

Editorial Nascimento 1929..... \$ 3.50

## Las mejores Poesías para la Declamación

3.<sup>a</sup> Edición de «Poesías recita-  
das por Berta Singermann»  
notablemente aumentada... \$ 6.—

## Los Jóvenes Visitantes

Novela de  
DAISY ASHFORD

Traducida del inglés por María  
Monvel..... \$ 4.—  
Uno de los mayores éxitos literarios de  
Europa

**Librería y Editorial Nascimento**

**Ahumada 125 Casilla 2298 Santiago**

PIDA CATÁLOGO DE LIBROS INFANTILES