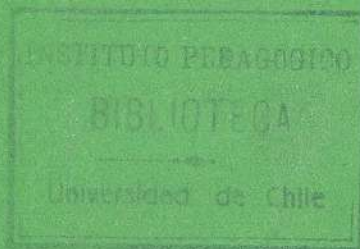


# REVISTA DE EDUCACION



NO II

MINISTERIO DE EDUCACION

PRECIO

23

CHILE

1 P

# REVISTA DE EDUCACION

Ministerio de Educa-

□ □ ción Pública □ □

Santiago de Chile

## sumario:

HUMBERTO BORQUEZ SOLAR:

Paralelismo entre la Ciencia y la Educación ■ JOHN DEWEY: ¿Cuánta

libertad en las escuelas nuevas? ■

ARTURO PAREDES P.: El aseo y ornato de las poblaciones ■ RAUL

SILVA CASTRO: Carta a don Julio Saavedra Molina, sobre la enseñanza de los idiomas ■ ARMANDO LIRA:

La enseñanza del dibujo en Francia ■

JEAN BAUCOMONT: El dibujo de los niños ■ CARLOS STUARDO

ORTIZ: La estación zoológica de Wimmeroux ■ HORTENSIA DAGNINO

POLO: Asistencia escolar ■ SOBRE EDUCACION RURAL: ¿Cómo deben

explotar sus cercos los inquilinos? ■

ALBERTO RIED: ¿Pájaros industriales o insectos mecánicos? ■ E.

MORAGA: El recorte puesto al servicio del dibujo natural ■ Bibliografía ■

Dr. E. REED: Divulgaciones científicas ■ HORTENSIA GARRIDO N.:

Material informativo de enseñanza manual ■ R. MONESTIER: Exposición

retrospectiva en el cincuentenario del Museo de Bellas Artes ■ Crónica

Educacional. Informaciones. Notas ■

# revista de educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CHILE

director: Tomás Lago

Santiago, Noviembre de 1930

INSTITUTO PEDAGÓGICO

BIBLIOTECA

Universidad de Chile

## Paralelismo entre la Ciencia y la Educación

El medio mejor para comprender es hacer, decía Kant, y Claparède que lo cita, afirma que toda la escuela activa está en germen en esta frase.

### I

NO sé por qué encuentro una cierta petulancia en el énfasis con que los profesores de la nueva escuela afirman que sólo la de hoy es una educación científica. Condenan a la de ayer como verbalista, intelectualista y anti-científica. Hay, sin duda, en esto una ligereza en la apreciación o un desconocimiento de la evolución que ha seguido la ciencia de la educación.

Yo pienso que la educación ha sido siempre científica y que, como tal, no ha podido ni puede permanecer estática. Apoyándome en los razonamientos de los pedagogos contemporáneos que más boga tienen entre nosotros, diré con Claparède que la verdadera ciencia tiene por carácter esencial estar en movimiento perpetuo.

Ni las ciencias matemáticas, a las cuales por ser exactas, pudiera creérseles definitivas, permanecen estacionarias. Están constantemente rectificándose. A este respecto, el eminente matemático Emilio Picart dice que estudiando los

más recientes trabajos sobre los principios de la geometría, asusta ver el enorme número de postulados que hay que sentar para que la geometría tenga todo el rigor lógico que generalmente se le atribuye.

Gustavo Le Bon, por su parte, asegura en una de sus obras interesantes, que las leyes científicas son únicamente especies de verdades a medias. Suficientes en la práctica, no constituyen nunca verdades absolutas.

El matemático H. Poincaré hace notar que los fundamentos mismos de la geometría euclidiana son imaginarios. Más científicas manifiesta que "una acumulación de hechos no es una ciencia, como un montón de piedras no es una casa".

Si siguiéramos la lógica progresiva del desarrollo de las ciencias más autorizadas, es decir, consideradas como tales, veríamos que de tiempo en tiempo ciertos principios o postulados tenidos por incontrovertibles han caído al suelo, derribados por nuevas leyes o teorías mejor experimentadas o fundamentadas.

¿Qué ha ocurrido con las ciencias naturales, con la astronomía, con la medicina, con la física, con la química, etc., etc.?

Desde época lejana vienen modificándose y rectificándose al ritmo continuo de una evolución admirable. Sin embargo, los sabios de la generación última no califican despectivamente a los predecesores que erraron en sus investigaciones o disciplinas especiales. Tiene para con ellos una admiración respetuosa y agradecida. Saben que la ciencia es una cadena interminable de eslabones, cuyo término nadie puede predecir. Saben que del esfuerzo común de todos depende su progreso y dejan para los retóricos las grandes negaciones o las grandes afirmaciones con las cuales se mueven a las muchedumbres ignoras.

Víctor Hugo, el gran poeta del siglo XIX, en un estudio magistral sobre Shakespeare, tiene una página preciosa sobre el arte y la ciencia. Refiriéndose a ésta dice: "La ciencia busca el movimiento continuo y lo ha encontrado; es ella misma. Todo se renueva en ella, todo cambia, todo echa nueva piel. Todo niega a todo, todo destruye a todo; todo reemplaza a todo; lo que ayer se acepta, hoy se rechaza. La máquina colosal que se llama ciencia jamás reposa; nunca está satisfecha; es una insaciable de lo mejor, que ignora lo absoluto".

Pero no voy a apoyar mis aserciones en opiniones de literatos, que aunque a veces muy ciertas, por ser muy hermosamente dichas aparecen dudosas. Quiero concretarme a hechos.

Por lo que respecta a las ciencias naturales, podrían llenarse volúmenes y

volúmenes de las rectificaciones continuas que han sufrido sus teorías. ¿Cuánto se han modificado desde la época, vamos por caso, de Plinio a Heckel, pasando por Cuvier, Lamarck y Darwin?

¿Es acaso el transformismo una verdad incontrovertible? Ciertamente las concepciones de Darwin son muy hipotéticas—asegura un sabio antes citado. Su valor estriba principalmente en que esas concepciones han suscitado una enorme inquietud científica y han dado margen a innumerables investigaciones.

Y se puede añadir que la teoría darwiniana ha demorado largos siglos para formularse del modo cómo la concibió el autor del "*Origen de las especies*". Hay que remontarse a Anaximandro, varios siglos antes de Jesucristo para encontrar sus vestigios.

¿Y qué podríase decir de su trascendencia a otras disciplinas mentales? La ley de la evolución ha tenido eco en la astronomía, con Laplace; en la geología, con Lyell; en la sociología, con Comte; y hasta en la biología, en que esta teoría se percibe en la generación y formación de la célula, que es la unidad morfológica primaria y la base de todo desarrollo superior.

Con respecto a la astronomía, las rectificaciones han sido enormes. ¿Qué pensar de las que se han hecho desde la época de Ptolomeo hasta llegar a Copérnico y luego seguir con Newton, Laplace, Lalande, Herschel y los constructores de esos telescopios perfeccionados que permiten explorar el espacio a través de distancias superiores a millones y millones de leguas?

Con respecto a medicina, ciertamente

causa asombro considerar las aberraciones que otrora se tuvieron como ciencia. Desde los tiempos de Ambrosio Paré, para no remontarnos hasta Hipócrates, la ciencia de curar se ha rectificado de modo maravilloso. Sin embargo, los famosos cirujanos que hoy ejecutan difícilísimas operaciones en el cráneo o las vísceras, de seguro que no mirarán despectivamente a los médicos del pasado; porque bien saben que los métodos que ellos emplean, fundados en un conocimiento profundo de la anatomía y fisiología, mañana pueden ser superfluos ante otros procedimientos más fáciles y expeditos.

Con respecto a la física, puede decirse otro tanto. Los progresos que esta ciencia ha hecho, igualmente asombran. En el ramo de electricidad, vamos por caso, ¿puede decirse que los inventos de Edison y de Marconi son la última palabra? Mencionar lo que se ha hecho desde la época de Tales de Mileto, que conoció la electricidad estática, hasta los días en que se han inventado condensadores de energía para la industria, sería tarea bastante larga.

Y para terminar, ¿qué mutaciones y qué rectificaciones no ha hecho la química desde los tiempos de los alquimistas medioevales, ocupados en encontrar la piedra filosofal, hasta hoy día? Los horizontes de esta ciencia son amplísimos. Cada día un nuevo descubrimiento abre rutas para otros más extraños.

Seguir, pues, en este orden de ideas para demostrar que la ciencia, cualesquiera que sea su índole, está en una constante inquietud de búsquedas y de perfeccionamientos y en una constante

variación de sus teorías y de sus leyes, sería cuenta de nunca acabar y daría materia no para escribir algunos centenares de volúmenes, sino mucho más, bibliotecas enteras.

## II

Ahora bien, concretándonos a la educación, ¿puede admitirse que solamente la de hoy es científica y que la de ayer no lo fué?

Si queremos ser lógicos debemos convenir en que la educación, considerada como disciplina científica, está sujeta, por analogía, a todas las variaciones y rectificaciones comunes a todas las otras. No siendo una ciencia independiente, porque no puede serlo, tiene que correr el albur de los cambios a que están sujetas aquéllas que le sirven de base, como son la psicología, la biología, la sociología, la antropología, la psico-análisis y otras que, en forma indirecta, afectan a su estructura.

Más aún, el hecho, por lo demás bastante sugerente, de la subdivisión de la ciencia de la educación en ramas o direcciones bastante diferenciadas, está indicando su progreso constante y por lo mismo su sujeción a variaciones y rectificaciones continuas.

¿Qué son la paidología, la psicofísica, la psicotecnia, la pedagogía, la paidometría, etc., sino expresiones de la inestabilidad de sus principios? ¿Quién puede asegurar que las técnicas que hoy se preconizan como científicas mañana no lo sean?... ¿Cuánto tiempo hace que Ernesto Kriek ha tratado de bosquejar de un modo nuevo la ciencia de la edu-

cación, fundándose en el método fenomenológico?

¿Cómo debe educarse a un alumno—pregunta el mismo Kriek—para su personalidad armoniosamente equilibrada o para darle un sentido social o de servicio? ¿Debe predominar el fin educativo de Locke o de Rousseau, de Loyola o de Francke, de Herbart o de Natorp?

Entiendo que este esfuerzo científico de Kriek no destruye ni niega los esfuerzos, por ejemplo, de Alejandro Baim, que escribió la ciencia de la educación, ni los de Spencer, ni los de Rousseau, en fin, ni de todos los que le han precedido en estudios destinados a idénticos fines.

La materia educacional está sometida a las leyes sociológicas. La renovación progresiva de la vida social supone que una generación somete a una nueva elaboración las cosas transmitidas por las generaciones pasadas y las transforma y acomoda a las exigencias variables y sucesivas del tiempo. De no ser así, no se realiza la evolución social y se llega a la inmovilidad y a la monótona repetición de un mismo orden de actividades y al olvido regresivo de las facultades y conquistas obtenidas.

En esta virtud, cabe preguntar ¿si en el plazo de un cuarto de siglo esta reforma educacional de ahora no será ya una cosa caduca o envejecida?

Sin embargo, ella hoy se dice científica en un concepto de cosa definitiva y superior, cuando en verdad hasta el presente la educación no ha sido más que una humilde imitadora de la filosofía o de la ciencia.

En efecto, hay un paralelismo muy significativo entre éstas y la educación. Cuando la filosofía predominaba con sus especulaciones metafísicas, la educación especulaba en una forma semejante. El filósofo debía abordar necesariamente el problema pedagógico. Tomemos sino algunos casos para comprobar este aserto. Platón, como filósofo, abordó en la República la cuestión educacional. Locke, filósofo, escribió su obra "Algunos pensamientos sobre educación". Rousseau, filósofo, escribió su "Emilio". Kant, filósofo, su "Tratado de Educación". Spencer, filósofo, su "Educación intelectual, moral y física", etc.

Cuando la filosofía, apartándose de las especulaciones metafísicas desvió el camino hacia la experimentación y hacia los métodos científicos, la educación hizo otro tanto. Bacon aplicó el método experimental, pues bien Comenio llevó a la educación método semejante. Descartes prescribió las excelencias del método en las investigaciones, pues bien la pedagogía es saturó de métodos. Hubo una época en que los pedagogos no hicieron otra cosa que inventar y discutir métodos, y aquello parecía lo más científico e incontrovertible. Aparte de los métodos inductivo y deductivo, y analítico y sintético, se preconizaban el método socrático, el intuitivo, el progresivo, el genético, el cíclico, el demostrativo, etc., etc.

Todo eso pasó y queda sólo como documento para corroboración del desarrollo gradual que ha seguido la pedagogía.

En los tiempos modernos, constituída la psicología en disciplina rigurosamen-

te científica, cuando Wundt fundó en 1879 el primer laboratorio de experimentación psicológica, la educación no tardó en aprovecharse de las primeras doctrinas y aciertos. A la medida de las capacidades sensoriales, siguieron las de las manifestaciones intelectuales: memoria, atención, inteligencia, etc.

Hoy la ciencia de la educación ha incorporado a su cuerpo de doctrinas todas las técnicas que sirven para medir las capacidades físicas, intelectuales y aún morales de los educandos. Con el concurso de la estadística, constituida también en ciencia, con el de la medicina, con el de la psiquiatría, ha creado nuevas direcciones a la educación, las cuales han alcanzado en los últimos tiempos una gran boga. Mas, nadie puede asegurar si mañana, es decir, al cabo de algunas decenas de años, tendrán el mismo valor científico que hoy tienen.

Un hombre de ciencia de nuestros días, Jorge Politzer, ha escrito una obra muy sugerente, en que critica los fundamentos de la psicología. En el prefacio, exponiendo ideas generales, anota que fué Wundt el primero que preconizó la psicología sin alma, comenzando la migración de los aparatos de laboratorio de fisiología a los de psicología; luego Ribot calculó el número de las células cerebrales con el fin de saber si pueden alojar todas las ideas. Así, dice, nació la psicología científica.

Y más adelante afirma que la psicología experimental, lejos de representar un nuevo triunfo de la inteligencia científica, no pasa de ser una humillación, y agrega que todas las psicologías derivadas de Wundt no son más que disfraces

de la psicología clásica. Y como rubricando sus afirmaciones, escribe en cursiva que los psicólogos son científicos en la misma forma que los salvajes evangelizados son cristianos.

Continuando en el orden de ideas que vengo exponiendo, agregaré que no bien el médico vienés Sigismundo Freud ideó en 1895 la psico-análisis, los pedagogos no tardaron en ir por su pedazo. Hoy la doctrina del subconsciente se halla bien incorporada a la educación.

Pedagogos de tanta autoridad como Pierre Bovet, director del Instituto J. J. Rousseau, se han preocupado con toda sinceridad de explicar el beneficio que la educación ha obtenido con las doctrinas de Freud.

Pero no llega hasta aquí la fuerza asimiladora o comprensiva de la educación. Va aún más y seguirá en su inquietud y rectificación.

Cuando en 1912 el profesor Munsterberg, director del Laboratorio de Psicología de la Universidad de Harvard, solicitado por la American Association for Labor-Legislation, se ocupó de interpretar la causa de los accidentes provocados por los tranvías eléctricos y dió estructura así a la selección y orientación profesionales, la educación no tardó tampoco en incorporar a su estructura aquellas doctrinas que convinieran a la selección de los alumnos y a su orientación profesional. Hoy, pedagogos tan autorizados como Claparède, del Instituto de J. J. Rousseau, se han ocupado, entre otros, de señalar el papel de la nueva disciplina en la escuela.

De todo lo cual se infiere, como he notado antes, que la educación sigue en una

líneas paralela los progresos de la ciencia, y por lo mismo su variación tiene que ser continua.

### III

Siendo esto así, importa, pues, a los profesores juiciosos no ser absolutos en sus afirmaciones, y más que todo, en la aplicación de las técnicas que se precognizan. La educación, como ciencia nueva, está en pleno proceso de desarrollo. En otros términos, está en ese tránsito difícil y peligroso que va de la etapa cualitativa a la cuantitativa. Por lo mismo

hay que dudar, y sabido es que en materia científica la duda tiene más valor que la verdad misma, porque es ella la que inspira la investigación.

Tras el velo que se descorre, hay un obscuro horizonte que se ofrece a la curiosidad del espíritu, el cual al explorarlo imagina las hipótesis, y éstas son como los jalones que señalan el progreso científico.

Hay, pues, que estar siempre alerta y decirse: "Lo que hoy nos parece definitivo, puede ser mañana una cosa errónea".

HUMBERTO BÓRQUEZ SOLAR.

## ¿Cuánta libertad en las escuelas nuevas?

**N**O es fácil hacer un balance de lo que han realizado las escuelas progresistas en la última década; pues estas escuelas son demasiado diversas en finalidades y en el modo de proceder. En cierto modo esto es como debe ser e indica que no existe un escueto y árido programa que seguir, que son libres para desarrollarse de acuerdo con las necesidades y condiciones especiales para traducir de esta manera las variadas ideas de los reformadores. Pero hay algo más que lo que sugieren estas consideraciones en la diversidad existente, lo que testifica también el motivo en que descansan que no es otro que una gran reacción en contra de la escuela tradicional y que los lemas de este movimiento progresivo son capaces de traducirse en prácticas incongruentes.

El aspecto negativo de la educación progresista resulta de las condiciones de su origen, pues las escuelas progresistas generalmente las han iniciado los padres que están descontentos con las escuelas existentes y encuentran que los maestros están de acuerdo con ellos. A menudo expresan desagrado con la educación tradicional o con las escuelas existentes en la localidad, que no presentan un bien pensado programa de objetivos y propósitos. Dichas escuelas son síntomas de una reacción contra el formalismo y el régimen de masa o de conjunto; son manifestaciones del deseo de una educación más libre y más rica, en casos extremos representan entusiasmo mucho más que comprensión o entendimiento.

Su credo común es la creencia en la



libertad, en el goce estético y la expresión artística, en la oportunidad para un desarrollo individual, en el aprendizaje por medio de la actividad más bien que por una pasiva absorción o acumulación. Semejantes fines les dan a las escuelas progresistas un cierto común espíritu y atmósfera, pero no determinan ningún procedimiento común en la disciplina o la instrucción; no fijan las materias de estudio que deben enseñarse; no deciden si debe darse mayor énfasis a la ciencia, la historia, las bellas artes, las diferentes artes industriales; a las cuestiones o problemas sociales; de aquí la diversidad de las escuelas progresistas y de la gran dificultad de ponderarlas. Las críticas adversas pueden contestarse inmediata y eficazmente a menudo, sobre la base de que no se dirigen a escuelas determinadas.

Puntos fuertes y débiles van unidos y cada institución humana tiene los defectos de sus cualidades. El coronel Francisco W. Parker, más que ninguna otra persona, fué el padre del movimiento de la educación progresista, un hecho de mayor significación aún porque consumió la mayor parte de su vida en la educación pública más bien que en las escuelas privadas; primeramente en Quincy, Massachusetts, y después en la Escuela Normal de Englewood, Chicago. No sé si él usó la frase que desde entonces ha estado en boga de "Child-centered schools" (escuelas cuyo centro es el niño), y una de sus más frecuentes declaraciones era que los maestros habían estado enseñando *materias* cuando debían enseñar a *niños*. Se empeñó en

una lucha agresiva en contra de la pesada tarea que significa el preparado y seco programa de estudios formulado y organizado desde el punto de vista del adulto; en otras palabras, en contra del material disponible del programa de estudios convencional. Abogó porque el programa fuese lo más cercano posible a la vida y experiencia de los alumnos y arrojó a un lado el yugo de fijas y uniformes medidas disciplinarias. Introdujo muchas cosas; innovaciones en el trabajo diario, las que son hoy cosas bien conocidas y comunes en las escuelas públicas que reclaman estar modernizadas, por ejemplo: entre otras cosas, las asambleas escolares dirigidas y conducidas por alumnos mismos.

Una aún inadecuada afirmación como la anterior, da como resultado una antítesis que ha persistido en una considerable extensión en el último movimiento de la educación progresista: es aquella entre el elemento humano y el elemento personal representada por parte de los alumnos, de los niños, de los jóvenes y, por otra parte, aquel otro factor impersonal y objetivo, esto es, el programa de estudios, el conjunto de conocimiento organizado y hábilmente realizado. Al expresar que esta antítesis establecida así ha resultado sobre el conjunto en una carencia de equilibrio, no significó en modo alguno hacer responsable al trabajo e influencia del coronel Parker; quiero decir que la misma reacción en contra de los estudios formales externos y sin vida que afectó en las primeras reformas, ha continuado obrando con los que le han de producir un énfasis unila-

teral: aquel que ha recaído sobre los alumnos a expensas de las materias de estudios.

Que hubo necesidad para dicha reacción más aún para una revolución, me parece incuestionable. Los peligros del salón de clase tradicional y convencional, su completo aislamiento de la vida actual y la mortal depresión de la mente ocasionada por el peso de la materia formal, todo esto reclama una reforma, pero la rebelión contra los estudios formales y las lecciones sólo puede ser completa efectivamente por medio del desarrollo de un nuevo programa de estudios, tan bien organizado como lo estaba el viejo, ciertamente, mejor organizado en un sentido vitalizado de la palabra organización, pero teniendo un desarrollo íntimamente relacionado a la experiencia de aquellas en la escuela. El fracaso relativo de realizar este resultado indica la unilateralidad de la idea de "child-centered", es decir, de que el niño sea el centro de la escuela.

No quiero decir, sin embargo, que la educación no tome como centro al alumno, naturalmente que es un punto de partida y su término final; pero el niño no es algo aislado, no vive enteramente a sí mismo, sino en un mundo de naturaleza y hombres, y su experiencia no es completa en sus impulsos y emociones, éstos deben extenderse a un mundo de objetos y personas y hasta que una experiencia llega a ser relativamente madura; los impulsos no saben aún qué es lo que tratan de alcanzar; son ciegos e incipientes. Fracasas en asegurarles guía y dirección no es sencillamente permitirles obrar de un modo ciego y es-

pasmódico, pero ello da lugar a la formación de hábitos de una egoísta actividad infantil y carente de desarrollo. La guía y dirección significan que los impulsos y deseos tienen lugar por medio de un material impersonal y objeto. Este material de estudios puede proveerse de un modo del que se obtengan un ordenado y consecutivo desarrollo de la experiencia por medio de una bien pensada selección y organización del material por aquellos que tienen una experiencia mayor, por aquellos que se ocupan de impulsos, deseos incipientes y planes y los tratan como potencialidades del crecimiento al través de una interacción y no como finalidades.

A decir verdad, centrarse a sí mismo, no es centrarse en sus propios sentimientos y deseos. Semejante centramiento significa disipación y en último análisis, la destrucción de un centro, cualquiera que sea; no significa esto estar doblegado egoístamente a la realización de los personales deseos y ambiciones, más bien significa tener un campo rico de relaciones naturales y sociales, las cuales son al principio externas al sujeto, pero luego incorporadas en la experiencia personal de tal naturaleza que le den peso, equilibrio y orden. En algunas escuelas progresistas el temor a la imposición adulta ha llegado a hacer una verdadera fobia. Cuando este temor se analiza, significa sencillamente una preferencia por una experiencia infantil y carente de desarrollo, sobre una experiencia madura y reflexiva; eleva a standard algo que por su propia naturaleza no provee una medida estable o un criterio probado. En algunos trabajos

recientes he argumentado que un adulto no puede alcanzar una personalidad integrada a menos que la misma se incorpore en las realidades de las situaciones de la vida, en las que ella se encuentra. Este trabajo es aún, ciertamente, más necesario para el joven; y lo que se llama programa de estudios representa simplemente el material seleccionado y organizado que es apropiado para semejante incorporación en cualquier tiempo y el descuido de él detiene el crecimiento a un nivel infantil y ultima la desintegración de sí mismo.

Es ciertamente difícil usar palabras que no se presten a una mala interpretación. Quizás haya muchos que piensen que abogo por el retorno de señalada clase de imposición adulta o al menos a hechos y rígidamente determinados temas y secuencias de estudios; pero de hecho muchas de las actuales interpretaciones de la escuela cuyo centro es el niño, de la iniciativa del alumno, y de la motivación y proyectos del alumno, adolecen exactamente de la misma falacia que el método impuesto por el adulto de la escuela tradicional, únicamente en una forma inversa; esto es, están aún obsesionados por el factor personal, no conciben ninguna alternativa del dictado adulto excepción hecha de la del niño. Lo que se desea es alejarse de todo modo personal de dictado y del simple control personal. Cuando se da énfasis a las experiencias que tienen valor educativo, el centro de gravedad cambia del factor personal y se encuentra dentro del desarrollo de la experiencia en que alumnos y maestros partici-

pan al igual. El maestro por su gran experiencia y amplio conocimiento, es el director natural en la actividad compartida y es, naturalmente, aceptado como tal. Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que son valiosos no solamente por el valor del momento, sino porque ellos conducen a hacer surgir cuestiones, crear problemas, a buscar la nueva información que sugieren, por las actividades que traen a colación, por el campo cada vez más amplio en el que continuamente se ensanchan.

En la crítica que hago de las escuelas progresistas, como ya lo he indicado, es muy difícil hacer radicales generalizaciones, pero algunas de estas escuelas estimulan a los alumnos en una forma de libertad no restringida de acción y de lenguaje, de modales y falta de ellos; escuelas que van más allá, y en las que hay muchos padres que participan de esta falacia, practican lo que ellos llaman libertad casi tocando el punto límite de la anarquía. Esta libertad, sin embargo, esta libertad externa de acción no es sino una parte de la incluida en el amplio problema del que justamente me he ocupado. Cuando existe un genuino control y dirección de las experiencias que son intrínsecamente valiosas por el material de estudios objetivos, la expresiva libertad de acción externa será con toda naturalidad reglamentada. Finalmente, es la ausencia de control intelectual por medio del programa de estudios significativo lo que estimula el deplorable egoísmo, las impertinencias y faltas de respeto por los derechos de otros, aparentemente consi-

derados por algunas personas, como siendo una inevitable compañía, sino es que la escuela, de la libertad.

El hecho de que aún las más radicales de las escuelas progresistas, obtienen para sus alumnos un grado de independencia mental y poder que las hace mantenerse en una firme situación cuando van a las escuelas donde prevalecen los métodos formales, es una evidencia de lo que puede hacerse si se pone el énfasis en la libertad racional, que es el fruto de un conocimiento y entendimiento objetivos. Y esto nos trae al punto capital del asunto. Dirigir una escuela progresista es mucho más difícil que dirigir una formalista. Las normas, los materiales y los métodos están hechos y disponibles en esta última, y el maestro sólo se concreta a seguirlos y conformarse a ellos. Después de todo, no es de sorprenderse que en la historia, la ciencia, las artes y otros estudios escolares exista aún una carencia de materia de estudios que haya sido organizada bajo la base de una conexión con el desarrollo interno del discípulo mismo y de su poder. El tiempo que han vivido las escuelas es demasiado corto para permitirles que realicen mucho de lo que pretenden; sin embargo, lo que se tiene derecho a exigirles es que reconozcan su responsabilidad para la realización de esta tarea de tal naturaleza de no contentarse con la improvisación casual y viviendo intelectualmente de la mano a la boca. Es necesario, nuevamente, ponerse en guardia contra un mal entendimiento, pues no hay el más sencillo conjunto de materias de estudio que pueda prepararse aún en el curso

de los años y que pueda generalizarse y aplicarse a todo el país. Yo no abogo por semejante resultado: pues sé que tal cosa acabaría con ellas o las convertiría en otra categoría de escuelas formales, diferenciadas únicamente por el hecho de tener otro conjunto de convencionalismos. Aún en la misma escuela, lo que a un grupo de niños puede convenir bien, puede no convenir a otro grupo de la misma edad. Reconociendo completamente el hecho de que el programa de estudios debe cambiar siempre de acuerdo con la localidad, la situación y con el tipo particular de niños, es, sin embargo, perfectamente consistente con el reconocimiento igual del hecho de que es posible preparar varios conjuntos de materias de estudios consecutivos, de las cuales los maestros pueden sacar provecho a su modo y en la conducción de su propio trabajo. El viejo tipo de educación pudo subsistir de un cuerpo de información que constituían las materias de estudios y habilidades, las que eran organizadas desde el punto de vista adulto.

La educación progresista debe tener un conjunto de materiales y actividades mucho más grande, extenso, numeroso y adaptable, desarrollado por medio de un constante estudio de las condiciones y métodos favorables al desarrollo consecutivo de poder y comprensión.

Las debilidades existentes de la educación progresista son debidas a la pobreza de conocimientos que cada uno tiene respecto de esas condiciones y leyes de continuidad que gobiernan el desarrollo del poder mental. Hasta este punto, sus defectos son inevitables y no

es de lamentarse, pero si las escuelas progresistas se vuelven complacientes con las actuales tareas realizadas y no están alertas del débil fundamento del conocimiento sobre el que descansan y poco cuidadosas de la suma de estudio de las leyes del crecimiento que aún está por hacerse, una reacción en su contra, es casi seguro que puede tener lugar. Las referencias que se han hecho con relación a las materias de estudio de algún valor y el desarrollo continuo de experiencia es demasiado general para considerarlo de valor en la actual guía. El descubrimiento de semejante materia de estudios, el que induce al desarrollo de la habilidad, comprensión y libertad racional, es el principal problema que debe prepararse en una forma cooperativa. El problema puede dar lugar, sin embargo, a ver si la tendencia de las escuelas progresistas no ha sido la de dar especial importancia a las cosas que hacen de ellas las más inmediatamente gozables para los alumnos, más bien que sobre las cosas que les dan una comprensión y una capacidad que son las adecuadas en la vida social contemporánea.

Nadie puede, con justicia, censurar el valor de cualquiera educación que suministra un material adicional a las fuentes de la vida interna de los alumnos; pero, seguramente, el problema de la educación progresista exige que este resultado no se efectúe hasta el extremo de obscurecer e ignorar la preparación para las realidades sociales, incluyendo los peligros de una civilización industrial y política.

Después de todo, las escuelas progre-

sistas han sido un éxito fomentando el espíritu creativo en las artes, en la música, la pintura, el dibujo y en el drama, en la composición literaria, incluyendo la poesía. La realización de esta tarea es valiosa y debe ayudar a la producción de una generación estéticamente más sensible y vivaz, que la anterior, pero esto no es bastante. Tomadas en sí mismas deberán hacer algo para fomentar la apreciación privada de la llamada sección superior de la clase media, más no servirá para hacerle frente a las necesidades estéticas y carencias de la sociedad industrial contemporánea en sus predominantes expresiones externas. Aunque mucho se ha realizado enseñando la ciencia como una adición a los recursos privados en el goce intelectual, no encuentro cuánto se haya hecho en establecer la relación de la ciencia y la sociedad industrial y sus potencialidades para un bien planteado control de futuros desarrollos.

Tales críticas como éstas no se satisfacen con la introducción de ejercicios y discusiones basados en lo que se llama "sucesos palpitantes", lo que se necesita es algo que pueda, ciertamente, reunir intelectualmente en tiempo, lo que diariamente sucede, lo que hace volar el pensamiento al origen de los sucesos para entender sus causas básicas. Sin una visión de las condiciones que obran no puede haber educación que contenga las promesas de una dirección social, mejorada.

Este hecho nos hace volver a las enormes dificultades que envuelven un verdadero desarrollo progresivo de una educación progresista, cuyo desarrollo no

puede obtenerse únicamente por el estudio de los niños, requiere un estudio de investigación de la sociedad y de las fuerzas que la mueven, porque las escuelas tradicionales han evadido completamente la consideración de las potencialidades sociales de la educación, no hay razón por qué las escuelas progresista deberán continuar dicha omisión, aún en el caso que deba endulzarse con refinamientos estéticos. Llegará

el día en que ningún hombre o mujer sea juzgado como educado sin tener un concepto de las fuerzas básicas de la civilización urbana e industrial y solamente las escuelas que tomen la delantera en esta clase de educación pueden reclamar para sí mismas, ser progresistas en cualquier sentido social significativo.

JOHN DEWEY.

## El aseo y ornato de las poblaciones

UNO de los aspectos más interesantes y de mayor trascendencia que presenta la Escuela Activa, es, sin duda, el que se relaciona con la educación cívica y social de los alumnos.

La Escuela Nueva es un recinto de actividad socializada. El niño actúa en ella como ser social, como miembro de un conglomerado social, dentro de lo que le permiten las circunstancias propias de su edad. La realización de todo «proyecto escolar» constituye un problema colectivo, a cuya solución cada uno aporta su concurso, incluso el maestro, que es sólo el participante de mayor experiencia. En la sala de clases, en los juegos, en las excursiones, en el campo de cultivo, en todas partes y en todo momento, el espíritu de ayuda mutua, de amplia cooperación, da vida y entusiasmo a la labor infantil.

El respeto al trabajo y a la opinión ajenos; el sentido de la responsabilidad; el espíritu público, se adquieren y consolidan en la escuela, sin recurrir a definiciones estériles, sino realizando «hechos» que exigen la práctica consciente y continuada de esas virtudes ciudadanas.

El desenvolvimiento de las actividades diarias, *la vida misma*—que es fuente inagotable de enseñanzas—en todas sus manifestaciones proporciona a la Escuela los recursos necesarios para que cumpla su finalidad primordial: la de ser «*escuela para la vida*».

El maestro debe aprovechar esos recursos. En ellos encontrará valiosos elementos educativos y el medio más seguro de que el trabajo escolar se identifique con el ambiente social. Así los alumnos se formarán una concepción clara de lo que la colectividad, por intermedio de autoridades o corporaciones, realiza en favor de las familias y de los individuos; así podrán apreciar de cerca los beneficios de las instituciones de bien público, como la policía de aseo, el cuerpo de carabineros, las compañías de bomberos, las empresas de travías y de autobuses, la asistencia pública, los hospitales, correos, etc., y adquirirán, prácticamente, el convencimiento de que ellos, como miembros de la colectividad, deben cooperar al progreso de esos servicios.

Sin apartar al niño de su ambiente ni de sus intereses peculiares, se le puede



mover a ejercitar sus deberes para con los demás, a contrarrestar su egocentrismo, a sentirse poseído de un amplio espíritu de cooperación social.

En este aspecto de la educación nueva, la Escuela puede constituir un organismo de inmediato provecho para la colectividad. Su labor puede, sobre todo, ejercer una beneficiosa influencia en los trabajos de adelanto que las Municipalidades realizan en las poblaciones, como los servicios de aseo y de ornato, las ordenanzas sobre el tránsito, etc.

El niño es, por lo general, uno de los principales agentes del desaseo de las calles, de las plazas y jardines. Arroja papeles, cáscaras de frutas y otros desperdicios donde le sea necesario desprenderse de ellos, sin reparar en el acto que ejecuta. La Escuela está en condiciones de emprender una cruzada de espíritu público en pro de la limpieza de la localidad, no con lecciones teóricas, como lo hacía hasta hace poco, sino dando vida a iniciativas que despierten en el niño y en todos los habitantes, una reacción favorable al fin propuesto. Las composiciones, los concursos, la formación de clubes o brigadas en defensa

del aseo y, especialmente, las experiencias adquiridas en el terreno mismo, son recursos que, encauzados por un maestro emprendedor e inteligente, han de conducir a efectos positivos y seguros.

De este modo, la Escuela habrá de obtener, al cabo de poco tiempo, que los habitantes en general, cooperen espontáneamente a la limpieza de la localidad, actitud que las autoridades no han podido conseguir con multas y otras sanciones. Al efecto, hemos leído que en las ciudades más progresistas de Alemania y de otros países, los guardianes del orden siguen con la vista a las personas que van por la calle comiendo frutas, a fin de aplicar la multa correspondiente a la que bote algún desperdicio en la acera o en la calzada.

Si es útil para la sociedad la participación de los alumnos en el mantenimiento del aseo y de la higiene de las poblaciones, de mayor importancia es la obra que pueden desarrollar en favor del cuidado y heroseamiento de las plazas y jardines públicos.

Los principios de la Escuela Activa dan una capital significación al cultivo de la tierra por los alumnos. Los acti-



vidades agrícolas, junto con poner al niño en contacto directo con la naturaleza, ejercen en él una profunda influencia educadora, a tal punto que es casi inconcebible una Escuela Nueva bien organizada que no cuente con un pequeño huerto o, por lo menos, con un pequeño jardín.

En Estados Unidos—país que ha dado un poderoso impulso a este aspecto de la educación nueva—los alumnos se hacen cargo de los sitios desocupados que hay en la ciudad, los cierran con ayuda de los vecinos y los cultivan con esmero, en beneficio propio, en beneficio de la escuela, en beneficio de la hermosura de su barrio.

Los muchachos han formado el «Ejército del Jardín Escolar», institución encargada de obtener el arriendo o cesión de los terrenos eriazos cercanos a cada es-

cuela, con el objeto de entregarlos cultivo de los alumnos. Y ya no sólo son los alumnos los que laboran con entusiasmo en esos terrenos: los padres de familia, los vecinos, las autoridades, la comunidad entera tienen fija la atención en los trabajos y contribuyen a su mejor éxito, con herramientas, con dinero, con semillas, con elementos de labranza, etc.

El Ejército del Jardín Escolar es una institución educativa por excelencia: hace actuar a los niños en el ambiente en que viven y los colocan frente a la naturaleza; la mayor parte del programa escolar tiene posibilidades de desarrollarse en el mismo jardín, aprovechando los trabajos y demás acciones inherentes al cultivo. La vida de muchas plantas puede ser observada desde que nace y durante todo su crecimiento; muchos fenómenos de la naturaleza pueden estudiarse en el momento de producirse; el dibujo, la educación física, los trabajos manuales, etc., tienen una constante aplicación.

En varias de nuestras escuelas se hacen, en este sentido realizaciones prácticas de provechosos resultados y dignas de ser imitadas. Son numerosos los establecimientos primarios que disponen de jardines o campos de cultivo, donde satisfacer estas finalidades de la Escuela Activa. Pero más numerosas son aún las que funcionan en lugares estrechísimos, que apenas disponen de un pequeño patio. Sin embargo, hay al alcance de todas un recurso: *Las plazas y los jardines municipales.*

Con las facilidades del caso de las autoridades, los pequeños pueden encontrar en los parques de la localidad, un excelente medio de actividad creadora y de expansión a su espíritu cooperador. Principalmente en las comunas reducidas o de escasas entradas, donde el presupuesto no permite costear el mantenimiento de los sitios de recreo en condiciones ventajosas, la Escuela tiene



a la mano un vasto campo de acción. Se le presenta de inmediato un interesante problema de trabajo socializado, de halagadoras consecuencias *para la Escuela misma, para el Niño y para la Sociedad.*

La Escuela descubrirá allí un «medio» propicio, con motivo de variados matices, para iniciar un *proyecto* de educación integral que dará vida a todas las materias del programa.

Si se trata de un jardín en formación mejor todavía. Habrá necesidad de hacer mediciones, de levantar croquis, de discutir la distribución de los cuadros, de diseñar los prados, etc., proyectos que exigirán el empleo de los conocimientos de Geometría y de Dibujo.

La clase de trabajos manuales tomará a su cargo el trabajo de cerrar los contornos del jardín, a fin de evitar su destrucción.

Los mismos alumnos, dirigidos por sus maestros, obtendrán el concurso del Alcalde y de algunos vecinos, con el objeto de proporcionarse los elementos para los primeros trabajos, que son superiores a las fuerzas físicas de los niños: romper el suelo, limpiar y preparar la tierra.

En el desarrollo de este «proyecto», poco a poco, todos los ramos van aprovechando las circunstancias que sean favorables al desenvolvimiento de sus materias: la Aritmética hará presupuestos de gastos en algunos de los trabajos, en la compra de las semillas y de algunas plantas; las ciencias naturales observarán el crecimiento de las plantas, sus peculiaridades, su clasificación; estudiará la calidad del suelo, el efecto del calor y del agua en la vida de los vegetales; etc., todos los ramos, en general, concurrirán prácticamente al éxito de la empresa.

El Niño trabajará con todo entusiasmo en esta obra, de la cual se sentirá responsable. Una actividad espontánea guiará sus actos, al verse en un ambiente libre, en contacto con la naturaleza: al saber que sus opiniones son tomadas en cuenta o, por lo menos, discutidas; al ver que cada uno de sus compañeros pone mucho de su parte, a fin de que resulte mejor el trabajo del grupo; al comprender que la hermosura que ady que «su Obra» será de utilidad para todos los habitantes.

La Sociedad despertará bien pronto de su indiferencia y se sentirá atraída por la labor de los pequeñuelos, puesto que los resultados de esa labor han de significarle un medio más de esparcimiento.



Como acción recíproca, los vecinos se acercarán a la escuela y de la actividad de ambos, vecindario y escuela, vivificarán robustos los sentimientos de coo-

peración, de responsabilidad y de espíritu público, que constituyen el principio de armonía social.

ARTURO PAREDES P.

## Carta a don Julio Saavedra Molina, sobre la enseñanza de los idiomas

MUY señor mío:  
Hace más o menos un año llegó a mis manos *La Metodología de los idiomas extranjeros y la teoría de la "Escuela Activa"*, breve libro de que Ud. es autor. Este trabajo fué dado a conocer por Ud. en la Asamblea de Directoras y Rectores de Liceos, que se efectuó en la Universidad. Debo confesarle que, preocupado por otros asuntos, leí con rapidez y sin darle mayor importancia, su interesante trabajo, inmediatamente después de que llegó a mis manos. Hoy lo he vuelto a leer en el oceánico volumen (1) *La renovación pedagógica y el Liceo*. Este libro comprende los "discursos, relaciones y acuerdos"

(1) Este interesante volumen tiene un defecto que convendría corregir para casos similares. La tarea de juntar los trabajos, corregirlos (en las pruebas) y disponerlos, no ha sido desempeñada con la maestría que era desear. Se advierten especialmente muchas erratas, y los nombres extranjeros están a menudo disfrazados. En Inglaterra y Estados Unidos, cuando se acomete la publicación de un libro colectivo, se entrega a una persona conocida o a un especialista ese menudo trabajo, que no tiene por qué tomar a su cargo ninguno de los colaboradores. Ese especialista firma el volumen como "editor", ya que no es autor; pero al firmarlo se hace responsable de todos los detalles indicados. Detalles que, como se comprenderán, son decisivos en una publicación científica.

de la dicha Asamblea, y constituye una honra para el profesorado nacional. En él, en efecto, se muestra un grupo considerable de profesores interesados en mejorar la enseñanza secundaria; no todos siguen el buen camino, y casi todos, encandilado el criterio por las fáciles recetas de la "nueva educación", manifiestan, a cada paso, un exquisito desprecio a la inteligencia y un respeto morboso al niño. Ud., como otros distinguidos educadores, no tienen el criterio encandilado, y eso es, en realidad, conmovedor en estos tiempos.

Eso también me inclina a considerarlo como un confesor e infligirle el relato que a continuación, si tiene Ud. sobrada paciencia, podrá leer.

Estudíé, como todos los jóvenes que ahora se aproximan a los seis lustros, un tipo de humanidades que hoy tambalea bajo la racha del practicismo. Reducidas a lo mínimo, sin vestigios de latín, ni menos de griego, esas humanidades han sido para mí, sin embargo, el cordón umbilical que me ha permitido considerarme ligado a un mundo venerable. Por las matemáticas exploré tímidamente (muy tímidamente por cierto: fuí pésimo alumno en el ramo), esa antigüe-

dad remota en que los números llegaron, sin embargo, tan lejos. Por la filosofía atisbé una punta del mundo griego, otra del medio eval y varias, no bien concordantes, del moderno. Por la lógica, que fué, seguramente, mi desesperación de muchos días, adquirí cierta desenvoltura (advierta Ud. que no me atrevo a llamarla pericia) para escribir. Seguramente escribo necedades; creo que esas necedades se vierten en una lengua clara y más o menos inteligible. Por la gramática confirmé esa desenvoltura y le dí otros fundamentos. Merced a los demás ramos, en fin, comencé a entender el mundo en que me muevo. Mi entendimiento del mundo es, naturalmente, limitado, y digo naturalmente porque el desarrollo de esos estudios no lo permitiría y, además porque ni fuí buen alumno, ni calcé mi enseñanza con esa prueba del bachillerato que Ud. condena, como veo en su trabajo.

Ahora bien, dentro de esos estudios secundarios, relativamente desinteresados, ¿qué papel ocuparon los idiomas extranjeros? Es lo que me propongo decirle aquí. Desde luego, para comodidad del estudio, separemos el francés del inglés.

1. *El francés.*— Cuando yo estudié humanidades, el francés era el idioma eje entre los extranjeros que se cursaban. Tengo entendido que esto ha cambiado después, no sé con qué motivo. En efecto, el francés me parece una lengua más útil, y si hoy en la educación se persigue lo útil, parecería lógico haberle conservado su preeminencia. Se dice que el inglés es una lengua indispensable en el comercio, en las actividades "produc-

toras". No lo dudo. Pero ¿es que la educación secundaria persigue formar "juniors" para casas comerciales? No lo creo, y aún cuando se argumente que un gran porcentaje de los jóvenes estudiantes de humanidades se convierte en "juniors", podría observarse que ese no es el objeto propio de las humanidades. Comprendo que se haga un instituto comercial con estudios preferentes de inglés para tal género de empleados. Pero me parece verdaderamente monstruoso pretender adaptar en parte la educación secundaria, que siempre debe ser desinteresada, a un fin meramente comercial.

Pero todo esto no es más que una divagación; digo que el francés es una lengua más útil en las humanidades que otra alguna, porque en ella se encuentran traducidos, cuando no escritos directamente, todos los textos fundamentales que se necesitan para dichas humanidades y para su lógica continuación: los estudios superiores de ciencias y de letras. Esto me parece que no hay necesidad de probarlo: cualquiera persona que haya leído algo lo sabe sobradamente. Ni quiere decir esto tampoco que deba proibirse el estudio de otra lengua. Todo lo contrario: mientras más lenguas conoce un hombre, mayor es su aptitud para penetrar en los diversos campos del saber. El alemán, desde ese punto de vista, es notoriamente más útil que el inglés. Hay una vasta literatura científica, filosófica y hasta recreativa (o de ficción y poesía), que se halla en alemán y que no se traduce en grado apreciable, ni siquiera al francés, sino muchos años después de producida.

Otro antecedente para explicar mi actitud personal frente a los idiomas, si yo ni ninguno de mis condiscípulos iba a ser colocado en la vida en situación de viajar. No es éste un dato antojadizo ni abstracto, lo podría comprobar en forma estadística. De todos los jóvenes que estudiaron junto conmigo en el Instituto Nacional entre los años 1911 y 1919, hay sólo dos o tres que hayan salido fuera del país. Sin embargo, la pretensión del programa de francés que se nos servía entonces era que no sólo leyéramos y tradujéramos, sino también que habláramos y hasta escribiéramos—textos sencillos, desde luego—en francés. De allí un formidable despliegue de enseñanza de gramática; de allí una serie de esfuerzos fonéticos destinados a mejorar nuestra pronunciación. Yo sólo he sentido una vez la necesidad de hablar francés en mi vida, y aún cuando no soy capaz de conjugar un verbo ni de hacer ninguno de los cambios de tiempo en cuyo aprendizaje perdí tantas horas, pude darme a entender de mi interlocutor. Es decir, me sucede lo que les sucede a los extranjeros que viven entre nosotros. No conocen ninguno de los matices del castellano, y, sin embargo, entendemos su lengua rudimentaria.

Pero es indudable que la ambición de prepararnos para hablar y escribir dos idiomas extranjeros, fuera de leerlos y traducirlos con corrección, era exagerada. Sólo recuerdo un caso de éxito absoluto. Un compañero mío de los últimos años se distinguía de tal modo en los idiomas, que en poco tiempo era el primero en la clase. Pero me parece que

nos encontramos ante un caso excepcional, enteramente fuera de regla. Este mismo joven ha aprendido más tarde lenguas muertas sin otro auxilio que diccionarios y gramáticas y ha aprendido ruso y el "jargón" hebreo en libros escritos en estas dos lenguas y mediante la conversación con eslavos e israelitas. Para él la clase integral de francés y de inglés que se nos estaba dando era perfectamente fructuosa. No puede decirse lo mismo de los demás.

Cuando yo contemplo esos años de aprendizaje del francés, veo con melancolía que perdí mucho tiempo en prepararme para una sola conversación en francés, que es la que hasta ahora me ha deparado la vida y para escribir en francés un texto—todo lo sencillo que Ud. quiera—que no escribiré nunca. Sin embargo, Ud., basado en razones científicas y pedagógicas de mucho vuelo, dice que el objeto de esa enseñanza es

que los alumnos aprendiesen a comprender el lenguaje hablado o escrito y a hacerse comprender hablando o escribiendo.

¿No ve Ud. en esto una considerable exageración de los programas, de la cual son en parte víctimas los profesores de idiomas? En realidad, da mucha pena ver de qué modo se pierden los esfuerzos de estos últimos en sus clases. La mayoría de los alumnos no atiende; los que se empeñan son muy escasos; los que aprovechan, una minoría sobremanera exigua. De mis antiguos compañeros, saben hablar francés sólo dos o tres; escribirlo, sólo el joven a que he aludido más arriba. En cambio, la lectura y traducción francesa ha sido necesarias y

útil para casi todos. Especialmente los que han seguido profesiones liberales han podido ver cómo les era imprescindible contar con esa herramienta para sus estudios superiores.

Por mi parte, la vida me ha dado oportunidades para leer mucho francés y para traducir algo. En lo primero el auxilio de mis estudios de humanidades ha sido insuficiente y ha restringido mis lecturas. En efecto, a mí se me enseñó a leer en textos franceses de carácter abstracto y expositivo, no en novelas o dramas, y cuando por excepción se usaba alguno de estos últimos, era un libro clásico, de lenguaje un poco convencional. En realidad, leer una tragedia de Racine no prepara suficientemente para leer en seguida a Anatole France, ni menos a Georges Duhamel, André Gide, etc. He debido, pues, proceder, con posterioridad a mi salida del Instituto, a dos arbitrios: uno, reducir en lo posible mis lecturas a libros de ideas, en que respaldada la muy justamente alabada "claridad francesa"; otro, reducir mis lecturas de novelas y cuentos a los escritos por estilistas muy puros. El francés que se me enseñó en las humanidades no es, en verdad, suficiente para leer a un escritor como Romain Rolland, cuya lengua está empedrada de solecismos y germanismos, ni menos a otro como Mac Orlan, que usa del *argot* y del juego de palabras. ¡Imagínese si podría apechugar con León Daudet ó con Joseph Delteil!

Para traducir me han servido infinitamente las lecciones de gramática, que me iban a resolver dudas y conflictos de ca-

da momento. Pero en todo caso, mi léxico de estudiante era muy reducido, y he debido ensancharlo posteriormente a punta de lecturas y de consultas al diccionario. Sobre todo los idiotismos me han causado dolores de cabeza. En efecto, los trozos de las antologías y los libros de textos para la enseñanza del francés pasan por sobre los idiotismos como por encima de las ascuas. Para ellos la lengua que existe es una lengua pura, trivial, cristalina, adocenada. Pero el escritor, sobre todo el contemporáneo, usa otra lengua llena de esas expresiones intraducibles o poco menos.

De acuerdo con su clasificación, estoy en el primer grupo, que Ud. define así:

Conozco personas que ni saben hablar ni pronunciar bien el francés, pero que traducen la lengua de Molière, y con tanta facilidad que caso todos sus libros son franceses. Tales personas, ¿saben francés?

A esta pregunta debo responder lo siguiente: creo saber francés en grado suficiente para alternar entre hombres cultos; siento haber perdido un tiempo que pude haber aprovechado en acrecentar mi léxico y en mejorar mi gramática, en ejercicios de fonética y en construcciones de frases que estaban destinadas a darme facilidad para hablar y escribir francés, dos cosas que no he necesitado nunca y de las cuales, seguramente, la última, por lo menos, no necesitaré jamás. Tal es mi balance.

2. *El inglés.*—En el caso del inglés la cosa cambia un poco: en mi tiempo se comenzaba a enseñar un año después del francés, de modo que su aprendizaje tenía necesariamente un desarrollo menor.

También cambia el asunto en los resultados: las clases que se me dieron de inglés en el Instituto Nacional—siento decirlo—fueron casi absolutamente perdidas. Yo puedo leer y traducir corrientemente francés; no puedo hacer otro tanto con el inglés, salvo el caso de textos sencillísimos, sin ayuda frecuente del diccionario, es decir, con un trabajo sobremano enojoso. Conozco infinidad de palabras sueltas del inglés; conozco unos pocos verbos; no tengo idea alguna de su gramática y dentro de ella, particularmente, de su fonética.

Por todo lo que ha leído Ud. hasta aquí podrá comprender que mi caso es el de un alumno bastante mal dotado para los idiomas, quizá si inferior con mucho a lo normal. Es la misma idea mía, pero eso mismo me hace preguntarme, ¿cómo mis profesores, que eran hombres de experiencia y de estudio, no se dieron cuenta oportunamente de esta incapacidad de base? Si se dieron cuenta, hecho del cual tengo algunos antecedentes vagos (2), ¿por qué no se me aplicó un cartabón especial?

He oído decir, desde luego, a mis profesores de entonces, que la gramática inglesa es, comparativamente a la francesa, fácil y que dentro de ella, lo más fácil

(2) Digo esto, porque uno de mis profesores de inglés, más franco que los demás, me declaró que en lo sucesivo yo no contaría en su clase para nada. Se había convencido de que de mí no sacaría nada más que distracción y flojera. El procedimiento no es el mejor, pedagógicamente, según me dan a entender mis rudimentarios conocimientos de pedagogía. Pero tiene la virtud de ser muy sincero. Desde ese día la hora en que se hacía inglés me contaba a mí, sólo como oyente, hasta cierto punto voluntario.

es el mecanismo verbal. Pues bien, sea por incapacidad mía o por deficiencias del sistema, es el hecho que para mí la gramática inglesa ha sido siempre *terra ignota* y dentro de ella la comarca menos conocida, ni sospechada siquiera, ha sido la del verbo. A pesar de haber estado oyendo durante varios años que los verbos ingleses tienen la conjugación más simple entre las lenguas conocidas, ninguna lección de mis profesores fué suficiente para darme la clave necesaria a mi desempeño en la marcha de los verbos. Y aquí me tiene, dueño de un abundante vocabulario inglés pero absolutamente incapacitado para articularlo en esos organismos que se llaman frases, por el desconocimiento de los verbos.

Dice Ud. que el procedimiento indicado por Le Bon, Prévost y Omer Emeth para aprender un idioma extranjero, por medio de la lectura de un libro escrito en esa lengua, frente a la traducción del mismo en la lengua que habitualmente emplea el interesado, no conduce a conocer ese idioma.

No se aprende a hablar inglés traduciéndolo. No se aprende a comprender el alemán hablado, o a escribir francés, traduciendo libros alemanes o franceses. ¿Habría que repetir cosas tan sencillas y lógicas hasta la consumación de los siglos? (Pág. 444).

Pues, sí, señor, habrá que repetir las porque a un hombre que ha aprendido en esa forma no podrá Ud. convencerlo que no ha aprendido. La razón es muy sencilla. El que usa ese procedimiento lo

hace porque no necesita o no desea aprender sino a leer y traducir la lengua extranjera que le interesa. Desde su punto de vista, esto le basta para declarar que domina esa lengua. Claró está, un especialista le argüirá como Ud., pero el que ha realizado esa hazaña se reirá de sus protestas y alegaciones o por lo menos no les hará caso.

¿Qué más quisiera yo que haber tenido ese "corazón constante y perseverante" de que habla Omer Emeth para haber completado mis rudimentarias nociones de inglés con todo lo que da el procedimiento de la lectura simultánea en el original inglés y en su traducción castellana? Sabría ahora inglés, aún cuando Ud., prevalido de su ciencia y de su técnica pedagógica, quisiera probarme que no lo sabía. Para mis necesidades basta con leer y traducir, aunque lo primero se redujese a la lectura interior, sin pronunhiación, y lo segundo a la traducción del inglés al castellano y no vice-versa.

Pero todo esto que Ud. dice en contra del método propuesto y defendido por Le Bon, Prévost y Omer Emeth, prueba que su ideal es que los alumnos de los liceos salgan de ellos no sólo en posesión de la lectura y traducción de los idiomas extranjeros, que forma parte del programa liceano, sino también aptos para hablar y escribir esos mismos idiomas. Ya le he dicho más arriba lo que yo pienso sobre esto, y aunque mi opinión se deberá, seguramente, en gran parte, a mi insuficiencia en materia de lenguas, quiero asegurarle una vez más que el programa del Liceo es sobradamente ambicioso. Tan ambicioso, que

se queda generalmente sin realización por lo menos en un tercio, cuando no en la mitad.

Ahora bien, ¿por qué proponer al Liceo una misión que es impotente para realizar cumplidamente? ¿No sería más legítimo darle un cometido más pequeños pero cuya realización práctica estuviese, por eso mismo, garantizada de antemano? Se han hecho estadísticas más o menos detenidas de los jóvenes que abandonan, en cada año de las humanidades, los estudios secundarios para dedicarse al trabajo. ¿Por qué no se hacen otras semejantes, sobre la base de encuestas, respecto de qué empleo han dado los jóvenes estudiantes de humanidades a sus estudios de idiomas extranjeros? Yo creo que esto sería muy interesante para dar un rumbo adecuado a esa enseñanza y conduciría a la Educación Pública a una considerable economía, si no de dinero, de esfuerzos.

Mientras escribía esta carta, me he detenido varias veces a considerar que las observaciones contenidas en ella le parecerán a Ud. contradictorias, pueriles, faltas de fundamento, etc. En efecto, soy un profano en materia de educación, y ese antecedente tiene mucha importancia en Chile, donde los profesionales en el ramo se defienden a veces hasta con agresividad, contra los que pretenden invadir el terreno que ellos han conquistado a costa de esfuerzos y de estudios. Mas ocurre una pícara coincidencia. Muchos de los renovadores más distinguidos de la pedagogía, en todos los tiempos, han salido de profesiones ajenas al rodaje de las institu-

ciones educacionales. Parecería pretensión absurda que yo quisiera inscribir mi nombre junto a los de Rousseau, Rabelais, Montaigne, Sarmiento, Pestalozzi, etc. La verdad es que no es eso lo que pretendo. Al escribir estas indicaciones me ha guiado sólo el propósito de exponer a Ud. mi caso personal frente a los idiomas extranjeros. Por medio de esta exposición creo que se consigue poner en su conocimiento la experiencia de un alumno de humanidades que formó parte del montón, es decir, que puede, en cierto modo, ser considerado como el

alumno medio típico. Mis opiniones sobre la reforma de los estudios de idiomas extranjeros nacen, pues, de esas circunstancias que le ruego no perder de vista en ningún momento.

Me resta pedirle perdón por haber distraído su atención durante el tiempo necesario para la lectura de esta carta, demasiado extensa para ser privada, y que sólo en atención a eso publico.

Saluda a Ud. con sincera admiración y me es grato ofrecerme, etc.

RAUL SILVA CASTRO.

## La enseñanza del dibujo en Francia

(Resumen de un Informe sobre la formación de profesores de Dibujo y la enseñanza de este ramo en las Escuelas Primarias, Normales y Liceos de Francia).

I. FORMACIÓN DE PROFESORES DE DIBUJO.—No existe en Francia un curso especial del Estado que se encargue de la formación de profesores de Dibujo; pero la Escuela de Bellas Artes consulta en su plan general de estudios algunos cursos adaptables al profesorado, como ser el de Composición Decorativa, Historia del Arte, Dibujo Geométrico, Anatomía Artística, etc.

También existen Academias Particulares en París y en provincia, que han organizado cursos especiales, autorizados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, destinados a la preparación de los aspirantes al TÍTULO DE COMPETENCIA para la enseñanza del Dibujo en los establecimientos de Educación Primaria, Normal y Secundaria.

Todos los años el Ministerio nombra una comisión examinadora encargada de aquilatar la preparación pedagógica y artística de los candidatos que se presen-

tan a optar al título y grado correspondiente, ya sea para Escuelas Primarias, Normales y Liceos.

Según los reglamentos esta comisión debe ser compuesta por los Inspectores de Dibujo de la Educación Primaria y Secundaria, seis profesores de la Escuela de Bellas Artes, dos profesores de la Escuela de Artes Decorativas de París, cuatro profesores de la Enseñanza Secundaria y un particular, que debe ser un pintor, integra la comisión.

Anualmente hay un período de exámenes para la obtención, 1.º del certificado de aptitud para la enseñanza del Dibujo en los Liceos y Colegios (primer grado), Escuelas Primarias Superiores y Normales; 2.º del certificado de aptitud para la enseñanza en el grado superior de Liceos y Colegios.

Se rinden dos clases de pruebas: 1.º escritas, gráficas y prácticas que determinan la admisibilidad al concurso y 2.º





DIBUJO DE UN ALUMNO  
DEL V AÑO DEL LICEO

pruebas prácticas que determinan la admisión definitiva para el examen de competencia. Los temas se sacan de las materias que componen los programas de Dibujo de los Liceos, Colegios, Escuelas Normales y Primarias Superiores.

Existen aun dos pruebas para obtener el certificado de aptitud para la enseñanza de la Composición Decorativa que figura con un carácter especial en los programas. Además los profesores en posesión de este certificado pueden hacer clase de Composición en las Escuelas Profesionales Femeninas, Escuelas Industriales y de Artes Decorativas. Este examen se verifica cada dos años en el mes de octubre.

2. INSTRUCCIONES OFICIALES SOBRE MÉTODOS Y PROGRAMAS.—Las instrucciones oficiales sobre métodos y programas de enseñanza están inspiradas en tres principios pedagógicos.

*Primer principio*, LIBERTAD. En el alumno libertad de sentimientos y de interpretación dentro de los límites de una corrección graduada por el maestro. En el maestro, libertad de acción y estímulo en sus iniciativas.

*Segundo principio*, FINALIDAD. El Dibujo debe ser estudiado principalmente por los fines que persigue como elemento de educación general. Se trata de hacer de esta asignatura un elemento de cultura que desarrolle al mismo tiempo la sensibilidad, la imaginación y la memoria.

*Tercer principio*, CARÁCTER DE LA ENSEÑANZA. El Dibujo debe ser practicado basándose en la traducción de la naturaleza. No debe interponerse ninguna práctica abstracta entre la sensibilidad del niño y el objeto natural que dibuja.

3. MÉTODOS.—En 1878 se hizo obligatoria la enseñanza del Dibujo en las Escuelas y Liceos de Francia.

Se adoptó para la enseñanza el método propuesto por el escultor Eugenio Guillaume. Este método aconsejaba el empleo de elementos geométricos. Abs-

tracciones difíciles de asimilar para los alumnos de pocos años y corta experiencia. Abusaba de nociones matemáticas que el niño está lejos de comprender y por eso la clase de Dibujo le aburría.

Sin embargo es interesante estudiar el método de Guillaume porque contiene un sentido plástico. Este método estaba basado en el concepto de *objetividad*, reconocía que era la forma y estructura de los objetos lo interesante para reproducir y la atmósfera o espacio que los rodea no tiene ningún interés puesto que es un vacío entre los cuerpos. Tampoco atendía a la luminosidad y movimiento por ser meras cualidades; se dirigía sólo a lo permanente que hay en ellos: su estática y su materia. Perseguía, pues, enseñarle al niño a representar los cuerpos objetivamente, fuera del tiempo y del espacio.

Eugenio Guillaume le daba un gran interés al estudio de la composición. En sus instrucciones para el método escribía al respecto: «Nosotros deseamos que los alumnos que se inician en el estudio de la composición sean llamados a decorar con figuras geométricas o con ornamentos de formas puramente arquitectónicas un espacio dado. Los alumnos ordenarán sus composiciones según las líneas de estética geométrica, las cuales el profesor enseñará a trazar previamente. Este sistema de composición es el que esencialmente conviene al arte aplicado. Sin embargo, el hábito de trabajar en espacios determinados prepara al alumno para que más tarde pueda inscribir composiciones absolutamente independientes de marcos regulares, ya que este es el ideal al que aspira toda obra de arte».

Demasiado científico este método había de ser atacado más tarde por la corriente moderna de educación y su caída fué más rápida cuando apareció el *impresionismo* en la pintura, cuyas tendencias anulaban la importancia de la for-



UNA EXPOSICION DE DIBUJO EN EL LICEO DE SENS.

ma para realzar la del espacio a la atmósfera, en una palabra para atender a la luminosidad, a la dinámica y función de los cuerpos.

Esta nueva interpretación artística interesó a los profesores de dibujo, que en su mayoría eran pintores, y, apoyándose en los fundamentos de la educación concreta, atacaron el método Guillaume por considerarlo pernicioso para el desarrollo natural de la educación del niño.

Ante la crítica acerba de los maestros la Universidad se preocupó de recoger informes sobre los resultados obtenidos con el método Guillaume. En antecedentes del fracaso nombró comisiones de profesores y artistas para que estudiaran una reforma de esta enseñanza.

Correspondió a Mr. Ravaisson, a la cabeza de las comisiones, la investigación y el hallazgo de un nuevo método de enseñanza que, según sus fundamentos, estaba más de acuerdo con las aspiraciones de reforma que sustentaba la Universidad.

Ravaisson se preocupó de darle a la enseñanza del Dibujo un carácter más espontáneo y que estuviera más de acuer-

do con la psicología infantil. MÉTODO NATURAL lo han llamado sus propulsores y con él tratan de despertar en el niño el espíritu de investigación, de observación y observar y dibujar la naturaleza tal cual se presenta a los ojos de cada persona.

El método Ravaisson empezó a regir en la enseñanza del Dibujo de Escuelas y Liceos de Francia en 1909 y se practicaba hasta hoy día con modificaciones que no son esenciales.

4. PROGRAMAS.—Revisando los programas de Dibujo para las distintas ramas de la Educación, hemos considerado dignas de anotarse las características siguientes:

1. ESCUELAS ELEMENTALES.—En la Sección Preparatoria, *Curso Infantil*, para niños de 5 a 7 años, se da importancia especial al dibujo libre, a los ensayos espontáneos de color, a la composición simétrica y al dibujo del natural de objetos de formas sencillas.

En el *Curso Elemental*, para niños de 7 a 9 años, se le concede importancia al dibujo del natural de objetos simples, hay también cierta preferencia por el

dibujo de memoria, dibujo libre e ilustraciones de tareas. En este curso se comienza a practicar el Modelado.

En el *Curso Medio*, para alumnos de 9 a 11 años, se introduce la copia de modelos del reino animal, los primeros ejercicios de composición decorativa y el dibujo geométrico con el croquis acotado.

El *Curso Superior*, con alumnos de 11 a 15 años, amplía el dibujo del natural: animales, vegetales y aún el modelo vivo vestido.

II. ESCUELAS PRIMARIAS SUPERIORES.—Las instrucciones oficiales del programa de Dibujo para las Escuelas Superiores dejan en libertad al profesor para que distribuya como mejor le parezca las materias de enseñanza.

En el *Primer Año* se le solicita que los alumnos, al terminar el año escolar, sean capaces de ejecutar rápidamente un croquis acotado y un croquis perspectivo legible y bien perfeccionado, de un objeto simple. Al ejercicio de Modelado se le da importancia, también a la Historia del Arte francés.

En el *Segundo y Tercer Año* el progra-



DIBUJO DE ALUMNO DE ESCUELA NORMAL.

ma sigue dando preferencia al dibujo del natural y modelado, a los arreglos decorativos, al dibujo de memoria, ilustraciones de tareas e introduce con gran amplitud el dibujo geométrico.

La Escuela Superior de Francia, en el cuarto año, tiende a la especialización en sus alumnos, por eso aquí encontramos la enseñanza del Dibujo con un carácter de especialización en cada una de las Secciones:

a) *Sección Agrícola*. (Dos años de duración) En el primer año se enseña la representación geométrica y el croquis perspectivo de útiles y piezas de maquinarias agrícolas. Dibujo a escala de elevaciones tomadas en el terreno. Planos topográficos, ampliaciones y reducciones.

En el segundo año, aplicación de la representación geométrica y croquis perspectivo de maquinarias agrícolas.

b) *Sección Comercial y de Menaje*. (Un año de duración). En esta sección se da importancia al estudio de la composición decorativa y los estilos en las diversas industrias artísticas.

c) *Sección Industrial*. (Dos años de duración). Primer año: ejercicios de proyecciones, intersecciones de líneas, planos, sólidos geométricos, etc. Siguiendo siempre la especialidad de cada alumno se hacen aplicaciones prácticas sobre madera o metal.

Segundo año: Aplicaciones del dibujo geométrico en trabajos de mecánica, carpintería mueblería, construcción, etc., siguiendo la especialización de cada alumno.

En cada una de estas Secciones se desarrolla también un plan de dibujo del natural, composición decorativa y modelado y se agregan nociones prácticas para el conocimiento de los estilos en las industrias artísticas.

III. ESCUELAS NORMALES.—El profesor prepara la educación profesional del futuro maestro con las siguientes materias: lecciones y ejercicios prácticos; complementos útiles, como ser nociones



LA ENCINA. DIBUJO DE  
UN ALUMNO DE ESCUELA  
PRIMARIA (edad 13 años).

de topografía y modelado y nociones esenciales de la Historia del Arte.

Primero y segundo año. Los alumnos deben hacer exposiciones suscitadas ilustradas de las lecciones recibidas y que comprenden: Dibujo y Modelado. Croquis graduados que indiquen la marcha seguida por el análisis y reproducción de un modelo. Resumen de los principios de Composición Decorativa. Croquis de seres, cosas y elementos geométricos. Colecciones de documentos que sirvan para ilustrar demostraciones.

Tercer año. Preparación de las lecciones modelos para las Escuelas Primarias. Cada alumno explica previamente al profesor guía el desarrollo de una clase por medio de un texto ilustrado por croquis, debe tener además un cuaderno de croquis para ilustrar las lecciones de Ciencias Naturales. Historia, etc. El álbum que viene preparando desde el primer año y en el cual anota sus juicios personales acerca de la Historia del Arte y los estilos es muy tomado en cuenta para la calificación final.

IV. LICEOS Y COLEGIOS. — Para los

tres primeros años de humanidades, (6.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup> clase) figura de preferencia el dibujo del natural, la composición decorativa y el modelado; también la copia de modelos sacados de la Historia del Arte y que estén en relación con las lecciones de Historia.

En los cursos superiores, (3.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 1.<sup>a</sup> clase) se estudia con detenimiento el modelo vivo vestido, en su conjunto y detalles. Se introduce el croquis perspectivo de aparatos de Física, piezas de maquinarias, detalles de arquitectura y dibujos a la lente y el microscópico en relación con las materias de Ciencias Naturales.

El dibujo geométrico es enseñado por los profesores de Matemáticas.

5. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN LOS LICEOS Y COLEGIOS.—A la Historia del Arte se le da una importancia considerable en los tres últimos años de la Enseñanza Secundaria. En el 4.<sup>o</sup> año de estudio el RENACIMIENTO.

En el 5.<sup>o</sup> año, la pintura francesa, flamenca y española de los siglos XVII y XVIII. La escultura del siglo XVIII. La arquitectura monumental de las prin-

cipales ciudades francesas en el siglo XVIII y las características principales del mueble francés en los siglos anotados.

En el 6.º año se enfocan los acontecimientos artísticos del siglo XIX. La Revolución y el Imperio según la obra pictórica de David y la pintura del género histórico de Gross, Prudhon, Géricault. La pintura romántica de Delacroix, Ingres y los paisajistas Corot, Rousseau y Millet. Courbet y Daumier hasta la escuela impresionista. En escultura, las obras de Rude, Barye, Carpeau y Rodin. La arquitectura de las ciudades modernas y el arte decorativo contemporáneo.

6. LA SALA DE DIBUJO Y EL MUSEO ANEXO.—La Sala de Dibujo de los colegios franceses reúne las mismas excelentes condiciones que tiene un taller de artista.

Iluminada de preferencia por el lado

Norte o Este, conserva una sola entrada para la luz. Los grupos de alumnos frente a un modelo no sobrepasan un número superior a 20. Cuando el curso es numeroso los alumnos son divididos en dos o tres grupos.

En los cursos superiores las mesas individuales son reemplazadas por caballetes móviles.

Por razones de iluminación la sala de Dibujo está ubicada en el piso superior del edificio.

Próximo a la sala de Dibujo está ubicado el Museo, bien iluminado y destinado a la exhibición permanente de documentos artísticos, reproducciones de obras de arte, libros de consulta y los trabajos seleccionados de los alumnos. Este gabinete es, en el recinto del Colegio, un verdadero centro de arte.

ARMANDO LIRA.

París, 1930.

## El dibujo de los niños

**L**A mayor parte de los adultos, profesores y padres, y aún personas que hacen gala de sus gustos estéticos, manifiestan ante las producciones gráficas o plásticas de los niños, una incompreensión casi total de asombro, de escepticismo y de burla. Los unos dicen: "Los niños no saben dibujar; ved como son de feos sus garabatos torcidos e informes". Concediéndoles algo, los más escrupulosos dicen: "Es curioso o más frecuentemente raro, divertido, los colores son vivos". Pero se ve que en el fondo no se convencen, no aprueban ni admiran el encanto, la poesía, la fantasía de los

dibujos infantiles. Se juzga sus obras como las de los adultos, y cosa extraña, sólo aciertan a descubrirles, la torpeza, la incoherencia, la pobreza de ejecución, sin tomar en cuenta, que tras esta técnica, seguramente imperfecta, hay algo de más precioso y más raro que la perfección formal: la sencillez, la naturalidad, la sinceridad, la imaginación y la emoción que faltan a muchos artistas adultos. Somos enormemente culpables, ya que con nuestros reproches intempestivos, nuestras críticas y observaciones, corremos el riesgo de agotar en los niños su gusto de crear y dibujar. Queremos exigirles que dibujen como los hombres;

que los niños sean hombres. Así, en las escuelas, muy a menudo, matan este deseo espontáneo de los niños, como matan o al menos ahogan el deseo de leer o releer a Racine o a La Bruyère.

Pensemos que los niños no son hombres, para no ser responsables de su desafección por el dibujo, tan frecuentemente observada, al término de la vida escolar.

Los maestros y todos los que se ocupan de los niños, son, seguramente de buena fe, que juzgan sin indulgencia los trabajos de los niños, en nombre de ciertos principios y ciertas tradiciones. Pero, ¿qué son y qué valen estos principios?

Para que un dibujo, una pintura, una escultura parezcan bellos a la mayoría de gentes honradas, exigen una perfección formal, que hallan satisfactoria, cuando estas obras son la reproducción lo más fiel posible de la realidad. El parecido les encanta, lo contrario les molesta. Todos los dibujos de los niños deforman la realidad. Para ellos, más que para los otros creadores, se aplica lo que dijo Zolá: "La obra de arte, es la Naturaleza vista a través de un temperamento". Los ojos de los niños trabajan constantemente como esos lentes que deforman los objetos: faltos de proporción, alargados o cortos, simplificación de figuras y de cosas. ¿Es esta una razón para condenarlos? Estéticamente la reproducción, según un ideal de perfección mecánica, fotográfica, no tienen sino un interés documentario. Lo que nosotros buscamos en una obra de arte, es el motivo más que la creación y éste antes que aquélla. Buscar la perso-

nalidad del niño en sus formas de expresión, estudiar sus singularidades, sería ya un motivo suficiente para interesarnos en sus dibujos.

Pero, por otra parte, si el niño deforma ¿no admiramos sinceramente obras del pasado, clasificadas y clásicas, que traducen y engañan a la realidad? Nuestros juicios estéticos se reducen casi únicamente al canon de belleza de las obras greco-latinas, recopiladas y luego transmitidas por el Renacimiento.

Pero a parte de esta bella tradición, hemos aprendido a gustar poco a poco del arte caldeo egipcio, chino, el arte pre-colombiano, el arte negro y en nosotros el romano y gótico, cuyas deformaciones no nos chocan ya. Actualmente aceptamos de un golpe de vista tranquilamente eclético, los numerosos cánones de belleza. Podemos, pues, encontrar en la deformación característica del arte infantil sus cartas de nobleza.

Se le encuentra también defectuoso por la notoria incapacidad del niño para poner los objetos en perspectiva. Pero la perspectiva en sí, no es una necesidad gráfica, no es sino una cosa convencional, un artificio cómodo para representar la Naturaleza, para darnos la ilusión de la realidad.

Esto convencional, no siempre se ha utilizado, sólo tiene seis o siete siglos de existencia, está lejos de muchas obras, que encontramos encantadoras: las miniaturas y grabados sobre madera de la Edad Media, las pinturas chinas, las japonesas y muchos otras.

Nos es permitido, por consecuencia, aceptar tales como son las producciones infantiles. Reunen en sí, tradiciones tan

respetables, como las que seguimos ahora, y aún más, perpetúan otras importante: las de la curiosidad y de la invención, que conducen a renovarlas, a enriquecerlas, y sin éstas el arte se agota y muere.

Tal es la opinión de muchos escritores y críticos de arte, que declaran como León Werth: "Todos los niños tienen talento y tal vez genio"; o como Jean Cocteau: "Todos los niños tienen un genio mágico. Reorganizan un universo tan fuerte, como el universo creado por novelistas y poetas".

En los medios intelectuales, literarios y artísticos se comienza a prestar alguna atención particular a las obras infantiles, tanto a las gráficas y plásticas como a las literarias. Ellas tendrán bien pronto sus derechos entre las obras humanas, sencillamente, como la tienen las de los adultos.

Se les considera primero por curiosidad, a la vez histórica y psicológica, porque se supone, en razón de la biogenética que a menudo prueba, que el desarrollo del niño atraviesa las diversas etapas que marcan la evolución gráfica y plástica de la Humanidad. Si como dijo Edmond Abour: "La infancia del arte se parece al arte de la infancia", es permitido pensar que en las obras de los niños se encontrarán enseñanzas sobre el origen y los primeros móviles de la creación artística. Parece, en efecto, existir una identidad de carácter y de forma entre el arte prehistórico, el arte primitivo de los salvajes, el arte de los locos y el de los niños. Es por esta razón que los que acuden a las mismas fuentes del arte, los que buscan la clave de los génesis espiri-

tuales de la Humanidad, conceden una importancia igual a cada una de estas manifestaciones.

Pero en las obras de los niños, se puede encontrar motivos de interés más actual. La analogía entre los "esquemas" infantiles y la visión, la expresión de los artistas modernos que quieren doblegar la vida de hoy, cuyos caracteres especiales parecen ser la simplificación y la rapidez. Ahora se comprende el por qué se ha comenzado a coleccionar y a exponer los dibujos infantiles.

Se les recopila y conserva en el Ministerio de Instrucción Pública y en el Museo Pedagógico (colección reunida en gran parte por M. Quémoux, inspector general de dibujo y admirable apóstol de la renovación de la enseñanza de dibujo en Francia).

Se han hecho numerosas exposiciones en el Museo Pedagógico, en el Foyer Enfance et Jeunesse, 77 Boulevard Raspail (bajo el activo impulso de los señores Moreau y Dumon,), en los congresos anuales de la Nouvelle Education, y desde el año 1922 en diversas exposiciones regionales de pedagogía, especialmente en Perpignan, en 1929, en varias galerías de cuadros en el Congreso Internacional de la Prensa Pedagógica, en Ginebra, en 1929, donde había dibujos del universo entero, ilustrando las declaraciones de los derechos del niño. Un concurso de la Sociedad de Bellas Artes de la Haute Savoie, abierto en 1930, hace un llamamiento, tanto a las obras de artistas como a las de los niños.

Es más, se les han solicitado sus dibujos para ilustrar libros escritos por ellos mismos o por adultos: "Carnabot, el rey



de los animales”, por Margaret Wyncham (edición de la Nueva Educación), “Malficelli y Pucinar”, de Rebaud (ed. Fischbacher); “Proprette y Cochonette”, de Mme. Gerard d’Houville (ed. Hachette).

Los periódicos escritos por los niños son únicamente ilustrados con sus dibujos, sus grabados sobre madera y linoleum, como “La Gerbe” (Saint Paul, Alpes Maritimes).

He aquí que el arte infantil ha sabido conquistar su puesto; esto es ya un adelanto capital, no sólo para los niños sino para los adultos. Porque, como ha dicho M. Dumont, uno de los educadores que mejor ha sabido contribuir a hacer reconocer el valor del dibujo infantil: “Es el niño que a menudo es nuestro maestro y nos enseña”.

¿Qué nos traen, pues, los niños? Para ellos que dibujan ante de leer y escribir, su dibujo es su lenguaje, su medio de expresión universal, lo mismo que la palabra, el gesto y más tarde la escritura. Y luego, para ellas, dibujar es crear por placer y con placer. El dibujo acrecenta su valor intelectual y social, desarrolla su espíritu de observación dándole el gusto del orden. Es su primer medio de cultura, y por el cual toman posesión del mundo.

Los dibujos infantiles demuestran una audacia tranquila, una lógica senc-

lla que les basta para expresar lo esencial.

Ignoran el artificio, ninguna habilidad, ningún truco, turban su visión, no poseen fórmulas para crear, según los ritos consagrados, como lo hacen miles de pretendidos artistas, que no saben otra cosa que seguir a los imitadores de imitaciones. Los niños tienen una percepción directa y viva de los seres y las cosas, una sencillez muy elocuente. “De aquí este parentesco misterioso que se encuentra entre sus dibujos y los de todos los tiempos”. (L. Werth).

Su aplicación es una reacción contra todo el brío, contra todo lo ficticio y contra las fórmulas mecánicas del arte artificial.

Sus creaciones aportan al arte moderno un poco del ambiente, o por mejor decir, reúnen las obras de los primitivos medioevales, de todos aquellos que se les titula “los pintores de Domingo”, de los que el más célebre fué Rousseau, en fin, de todos aquellos en los que se glorifica la probidad artista.

Finalmente, nos enseñan que toda técnica, por muy sabia que sea, es inútil en un artista, sino es capaz de volverse un niño para quien el mundo es siempre nuevo.

JEAN BAUCOMONT,  
Inspecteur primaire.

## La estación zoológica de Wimereux

**D**EBIDO a la iniciativa de Mr. Alfred Giard, profesor de Zoología de la Facultad de Ciencias de Lille, el modesto chalet de la desembocadura del río Wimereux era convertido en 1874 en un laboratorio de biología marina.

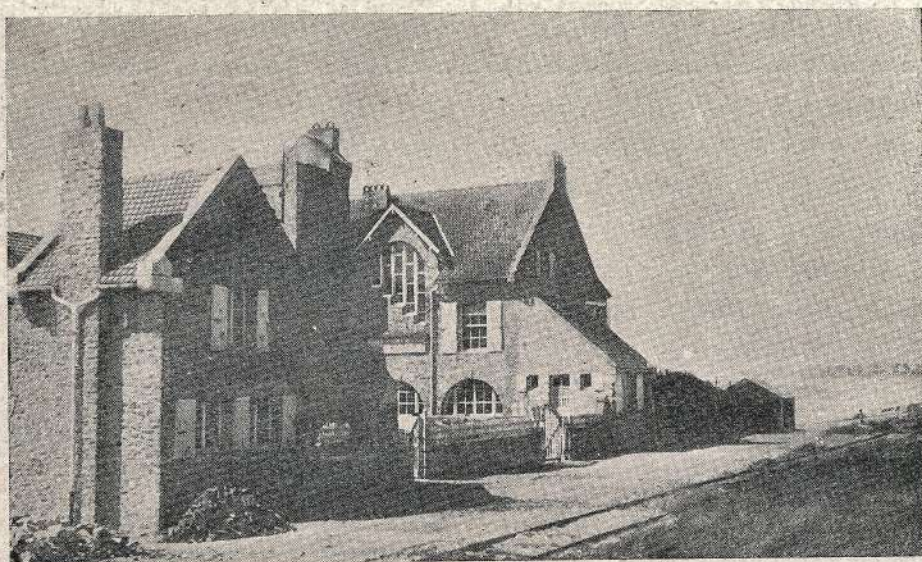
Esta precaria instalación, que contaba en su primer piso con tres piezas para el profesor y sus alumnos, su *rez-de-chausée* transformado en laboratorio y su subsuelo convertido en cocina; es instalada cómodamente en 1899 en la orilla del mar y a mitad del camino de Wimereux a Ambleteuse, inmediatamente al norte de Pointe-aux-Oies.

Este laboratorio, ingeniosamente estudiado y elegantemente realizado por Mr. Bonnier, ocupa un local de 2,500 metros cuadrados en terrenos cedidos por el fuerte de Ambleteuse en el extremo de la duna que da al mar.

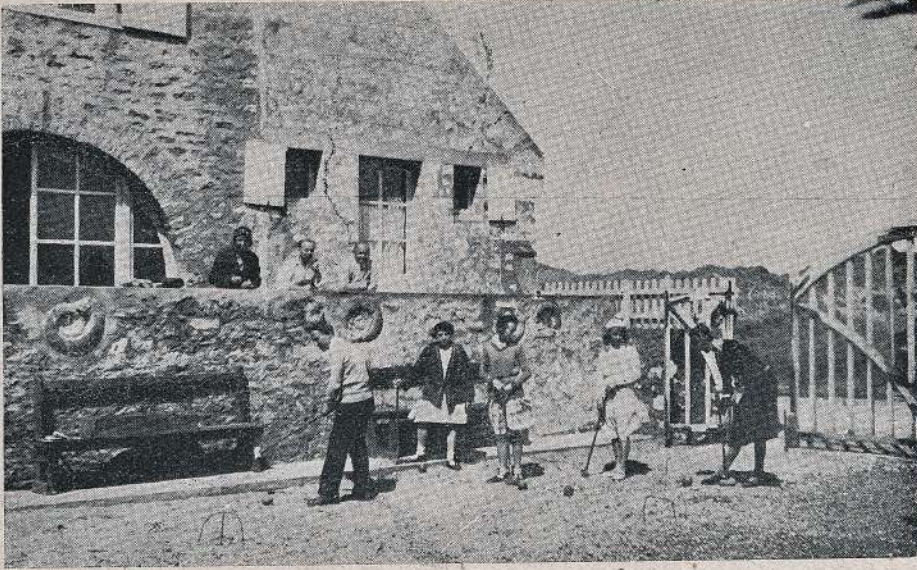
En el subsuelo del edificio están instalados los acuarios y en ellos se guarda el material de pesca. Sobre la instala-

ción de los acuarios se extiende una espaciosa sala de trabajo de las mismas dimensiones que la anterior, alumbrada por doce ventanas que dan al laboratorio luz del norte y vista al mar. Al lado de estos gabinetes de trabajo están la biblioteca, una sala de manipulaciones químicas, un almacén de material de vidrio y productos químicos, y, una cámara oscura. El primer piso está dividido en seis grandes piezas destinadas al alojamiento de los huéspedes del laboratorio. Veinte naturalistas pueden encontrarse simultáneamente en la estación.

Aparte de las consiguientes instalaciones de gas, electricidad, agua dulce y salada para los acuarios, lo que permite decir que a la Estación Zoológica de Wimereux no falta ningún elemento esencial a un laboratorio moderno, sea para la observación, sea para la experimentación, hay que agregar la posesión de dos botes a remo, una lancha automóvil de cinco caballos, un remolcador



ESTACION ZOOLOGICA DE WIMEREUX.

A LA HORA  
DEL DESCANSO.

«La Manche», de la base de Boulogne y un aparato eléctrico para pesca nocturna.

Demás está decir que el laboratorio ha ido formando un Museo, cuyas colecciones han sido determinadas por los especialistas que lo han visitado.

Varias características tiene la vida de este laboratorio que lo hacen eminentemente simpático. Dos de ellas saltan al ojo del visitante: el que, ni el Director ni el personal del laboratorio tenga salas particulares de trabajo—todos laboran en idénticas condiciones—y que reine la más absoluta libertad para el trabajo. Parece que sus directores hubieran hecho suyo el pensamiento de Savigny: «Si las buenas observaciones son el fruto de la paciencia, no es menos cierto que lo son también de la plena y entera libertad».

No es extraño entonces que la Estación Zoológica de Wimereux se haya convertido en un activo centro de enseñanza zoológica y botánica practicada directamente sobre la naturaleza.

Aparte de la asistencia obligatoria de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad de París, esta Estación Zoológica sirve a los estudiantes y sabios belgas de las Universidades de Lovaina, Gand, Lieja y Bruselas, y a los estudiantes de Zoología de la Universidad de Ginebra (Bélgica y Suiza subvencionan este laboratorio), sin tomar en consideración el crecido número de biólogos de otros países que acuden en los meses de vacaciones. Por curiosidad revisamos el libro de oro del laboratorio que se lleva desde 1900 y hemos podido anotar que han trabajado los investigadores de Finlandia, Yugoslavia, Polonia, Italia, Suiza, Bélgica, Rusia, Alemania, Inglaterra, Holanda, Suecia, Estados Unidos de Norte América, España y Argentina, contándose entre ellos hombres de ciencia de la talla de Nordenskjöld, Paulowitch, Siedlecki, Pérez, Bonnier, Le Dantec, Pelseuer, Anthony, Rabaud, Keilin, Picard, Doello-Jurado, Caullery, Guyénot, etc.

Es debido a la presencia de tan crecido número de naturalistas y estudiosos, especializados en los diversos grupos de las Ciencias Biológicas, el que sean hoy bien conocidos los principales elementos de la flora y fauna del Mar de la Mancha, y la anatomía, etología y embriogenia de los diversos tipos de seres: animales y vegetales de esta región.

El fundador de este centro científico comprendió que era indispensable un periódico en donde publicar el producto de las investigaciones realizadas, y es así como en 1881 salió a luz el *Bulletin Scientifique du Nord de la France et de la Belgique*, que en 1888 cambió su nombre por el de *Bulletin biologique de la France et de la Belgique*, nombre con que se le sigue publicando actualmente.

Además de las observaciones publicadas en las revistas científicas antedichas, el laboratorio ha dado a luz hasta la fecha 9 volúmenes en IV<sup>o</sup> de más de 400 páginas cada uno, con los

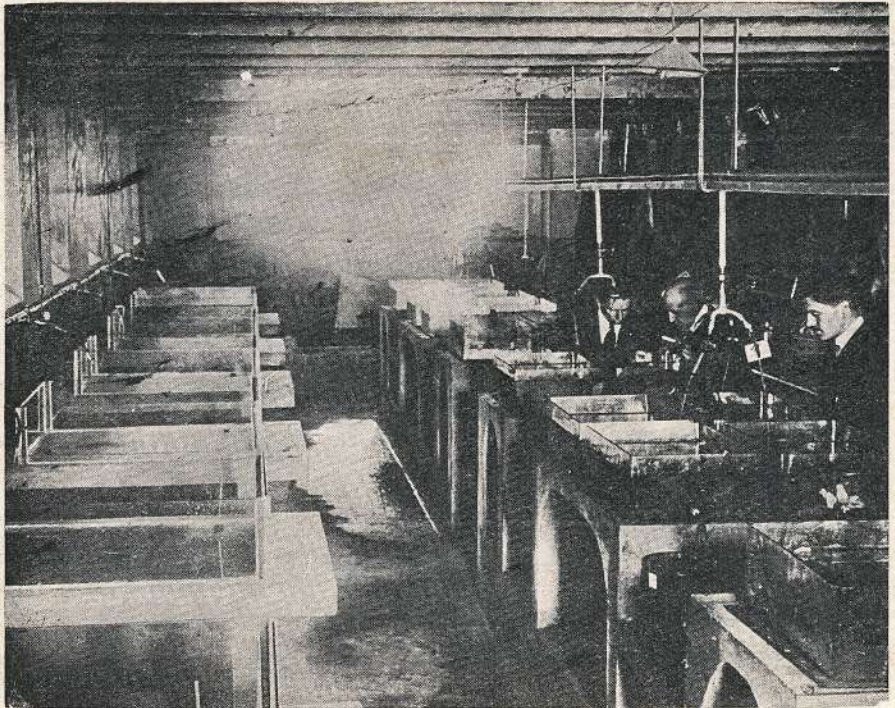
*Travaux de la Station Zoologique de Wimereux.*

La vida científica de la Estación fué interrumpida durante 6 años: desde Agosto de 1914 hasta Agosto de 1920. En Noviembre de 1914 el laboratorio, junto con los edificios vecinos, fué destinado a un hospital australiano agregado a la armada británica.

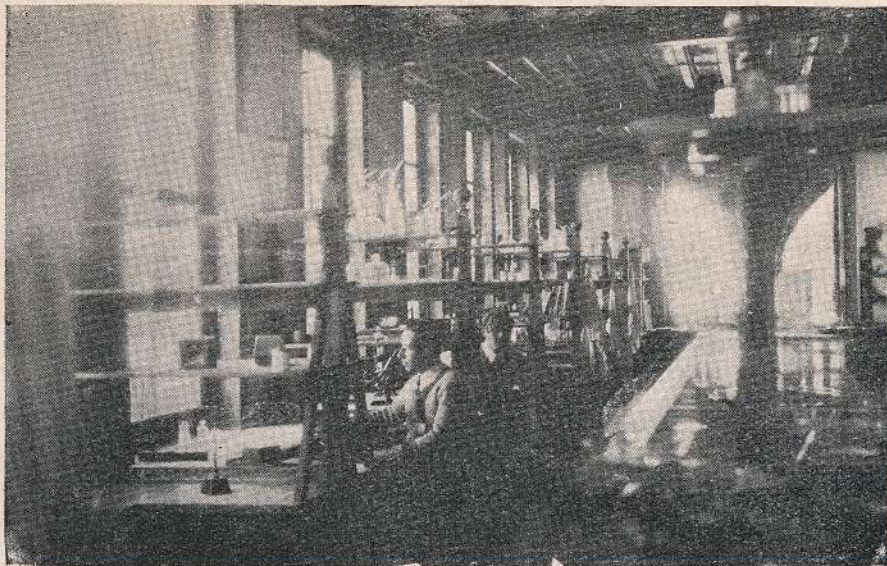
Pasada la guerra europea, el número de investigadores, que entre los años 1909-1813 era de 30 por término medio anual, fué de 25 en 1920, de 40 en 1921, de 60 en 1922, hasta alcanzar el crecido número de 81 en 1929.

En el presente año y durante nuestra estada en Wimereux, el prof. Guyéno compañía de dos ayudantes y 28 alumnos de la Universidad de Ginebra, trabajaron por espacio de ocho días en la Estación Zoológica, en el estudio de la morfología y embriología de animales marinos.

Posteriormente, llegaron Mr. Freundler, prof. de La Sorbonne, quien, junto



SALA DE LOS ACUARIOS

SALA DE TRABAJO  
O LABORATORIO.

con su ayudante Mlle. Pillaud, hacia estudios sobre principios colorantes de las algas; Mlle. P'onse, doctor en ciencias y ayudante de la Universidad de Ginebra, que investigaba problemas de herencia en los insectos y caracteres sexuales secundarios en los peces; Mlle. Pourbeix, doctora en Ciencias de la Universidad de Bruselas, trabajó en Ascidias; Mlle. Gommès, licenciada en Ciencias de La Sorbonne, preparaba su tesis para el doctorado; el Doctor J. M. Susaeta, prof. del Instituto Vitoria (España), se preocupaba de investigar sobre la influencia de las glándulas de secreción interna en la evolución de Pholaa; Mr. Baudoin, estudiante de la Facultad de Ciencias de la Universidad de París y compañero nuestro de curso, se dedicaba a estudiar los protozoos de las branquias de los peces y plankton del agua dulce.

Al visitar este laboratorio, muchas veces pasó por nuestra mente la posibilidad que habría de crear en Chile un centro científico de esta clase, que ubicado en alguna de nuestras playas más cercanas a Santiago, rendiría incalculables beneficios a los estudiantes del Ins-

tituto Pedagógico. De esta manera nuestros futuros profesores tendrían señalado el verdadero y único camino que debe seguirse para adquirir los conocimientos mediante la observación directa de la naturaleza, y estaríamos ciertos de que no los olvidarían al tratar de enseñárselos a sus alumnos, ya que quien está acostumbrado a buscar el conocimiento en sus verdaderas fuentes, lógicamente tendrá que saber transmitirlo.

Estimamos que la Estación Zoológica de Wimereux, bajo la sabia dirección de Mr. Maurice Caullery, profesor de la Universidad de París y miembro del Instituto de Francia, y con la cooperación inteligente y entusiasta de su asistente Mr. Robert Weill, puede llegar en poco tiempo a competir con la Estación de Roscoff, ya que a la primera le favorecen circunstancias como su proximidad a París y el conocimiento tan avanzado de la flora y fauna de esa región del Mar de la Mancha.

CARLOS STUARDO ORTIZ.

Wimereux, Agosto de 1930.

## Asistencia escolar

### Estudio colectivo del Sub-Centro formado por el personal de la Escuela N.º 41 de Valparaíso

**L**A Asamblea de Directores Provinciales e Inspectores Escolares, celebrada en febrero del presente año, hizo figurar como conclusiones de primera importancia, las referentes a la obligación escolar, pues, a su cumplimiento está ligado el provecho que los ciudadanos deben obtener de toda la organización educacional implantada en el país. En ellas se recomienda a las autoridades educacionales, coadyuven al estricto cumplimiento de la Ley Reglamento de Obligación Escolar. A nosotros, los maestros, se nos pide intensifiquemos nuestra acción en el sentido de descubrir las causas particulares que producen el incumplimiento de esta obligación, y busquemos los medios por los cuales se pueda conseguir la permanencia del niño en la escuela hasta el término de sus estudios.

(En el programa de los Centros de Estudio de Valparaíso, figura también esta misma materia). El Sub-Centro, formado por el personal de la Escuela N.º 41, atento a estas indicaciones de maestros chilenos, ha iniciado sus trabajos, escogiendo el tema de la asistencia escolar, pues cree, también, que alrededor de la presencia del niño es donde tienen vida y objeto todas las actividades escolares. Queremos suprimir o reducir al minimum ese tanto por ciento de inasistencias, que significa trabajos no aprovechados y pérdida de dinero para el

erario nacional. ¿Qué orientación hemos seguido en este estudio? Hemos abierto las páginas del libro de las realidades de la vida del niño chileno, del que asiste a nuestra actual escuela primaria, y, respondiendo a una encuesta formada por nosotras mismas, hemos consignado nuestras observaciones.

La primera pregunta decía así:

—A su juicio: ¿cuáles son los motivos de inasistencia de los niños?

Respuesta: El niño falta a clases por enfermedad, indigencia absoluta de los padres que no les permite dar a sus hijos ni alimentos, ni abrigo, ni remedios, ni calzado; negligencia de los padres por ignorancia; desconocimiento del Reglamento de Obligación Escolar; también por quehaceres en el hogar, cuidado de la madre enferma y de hermanitos menores; viajes al hospital, debilidad de los niños en la época de su mayor crecimiento; y algunas maestras, valientemente, han declarado que el niño suele faltar porque encuentra en la escuela una enseñanza sin interés ni atractivo, por la indiferencia del maestro para algunos alumnos, por el rigor en el trato, que hace que los niños se valgan de la primera oportunidad para huir de clase.

Estas respuestas sinceras nos descubren en su terrible realidad las miserias y las angustias que padecen nuestros niños.

En seguida se preguntaba:

—¿Qué medios pone Ud. en práctica para subsanar las inasistencias?

De las contestaciones se ha desprendido que en nuestro sub-centro no tienen partidarios ni las malas notas o calificaciones en las libretas, ni las amonestaciones, ni el rigor, ni los arrestos, ni el Escuadrón de Carabineros, medios compulsivos todos y que rebajan la dignidad de los padres y de sus hijos y los hacen perder el amor y respeto a la Escuela.

En cambio se usa, con espléndidos resultados, el gráfico de asistencia llevado por los mismos alumnos; aún el gráfico de competencia entre los inasistentes por costumbre, que los incita a superarse para salir del grupo, con gran beneficio para su educación; en las secciones inferiores se usan también los "puntos" de asistencia, con repartición de premios, la distinción, como ser: jefe de fila, de sección, de comisiones, etc., con discernimiento de escarapelas, etc.

En el Jardín Infantil hay un pedestal para una banderita tricolor: el niño que llega primero en la mañana, iza la bandera patria. No hay para qué ponderar cómo esos niños corren para alcanzar el insigne honor.

Atrae fuertemente a los niños el anuncio de excursiones y de trabajitos bien activos.

Las maestras de sección superior agregan que, el *interés* que logran despertar en sus alumnas, preparándose muy bien para tratar los distintos ramos en forma novedosa y de verdadera utilidad para las niñas, el *amor* profundo que logran despertar en el corazón de sus

alumnas hacia la Escuela, *por su trato cariñoso, por la comprensión y verdadera unión de sus almas*, son los mágicos resortes con que atraen a las niñas, sosteniendo una asistencia inmejorable.

Estos medios que, como vemos, son de *estímulo*, tienen la ventaja de acostumbrar a demostrar patriotismo por el cumplimiento del deber y a aprovechar el tiempo, y en forma grata, llevan al niño a adquirir los hábitos del orden, puntualidad y buena asistencia, utilísimos en la vida.

Hay otros inasistentes a cuyos padres se les debe citar, para convencerlos del perjuicio que les causan a sus hijos cuando les permiten faltar a la Escuela, y persuadirlos de que deben ayudar al maestro. A continuación se les exige que firmen un Registro, en que constará el compromiso que han contraído. Aseguran que este libro, estrictamente llevado, ha dado muy buenos resultados.

A veces los padres no pueden acudir a la citación o llamado. En esos casos funciona "*la comisión de asistencia*" de cada sala, que visita los hogares, dando cuenta a la maestra. Esta repite, entonces, las visitas domiciliarias y subsana, como amiga, numerosas dificultades, que lo eran de verdad, como por ejemplo, falta de calzado, abandono de los niños, etc. Estas alumnas-agentes suelen también pasar todos los días a golpear la puerta a las que se quedan dormidas. Una alumna mía, J. V., enojada porque pasaban a buscarla, llega ahora temprano.

Otra opinión agrega que influye mucho en la asistencia la estrictez para no dejar una falta sin prolija investigación;

y también la *constancia* para insistir diplomáticamente, día a día, con los niños en el cumplimiento de este deber.

Otra respuesta va más allá: es necesario *prevenir* las causas de inasistencia, para lo cual el maestro debe examinar diariamente a sus pequeñuelos, con ojo médico, la garganta, la temperatura, con el fin de remediar a tiempo las enfermedades incipientes; deben evitarse los resfríos e insolaciones; extraerse los dientes inservibles, vigilar escrupulosamente el aseo, pues hay insectos cuyas picaduras son también causas de inasistencias.

Hay maestras que examinan continuamente los zapatos de sus alumnas, y al primer indicio de deterioro, mandan un avisito a los padres para que vayan preparando con tiempo otro par.

Estos medios de *persuasión y de previsión* han hecho el milagro de salvar inasistencias que se veían venir inevitables.

Para los casos de escasez de recursos, orfandad, numerosos hermanitos en un hogar pobre, accidentes, etc., están los auxilios del Roperio, Almuerzo, Desayuno Escolar y Cruz Roja Juvenil, servicios cuya acción da origen a las más interesantes formas de cooperación entre las mismas alumnas y de parte de la sociedad. Aquí podría agregarse la Liga de Estudiantes Pobres, Junta de Auxilio Escolar, todas las escuelas son medios de protección.

Por sobre todos estos medios en que el maestro pone a prueba su corazón y su inteligencia en el servicio de los niños, como lo pide uno de los profesores chilenos recientemente llegado de Euro-

pa, se ha ideado el sistema de entregar una bandera tricolor cada mañana a las secciones que tengan la mejor asistencia al iniciarse el acto matinal.

Se apodera de los niños un apasionamiento delirante; no hay medio de que no se valgan para estimularse unos a otros, ni obstáculo que no venzan para tener la asistencia estipulada, para llevarse a su sala, entonando himnos triunfales, tan significativo trofeo.

Finalmente, recordando algunos principios muy en consonancia con la Escuela Nueva, en el sentido que siempre que se expongan o constaten necesidades es indispensable buscar los medios cómo podrían remediarse, la última pregunta decía así:

—¿Qué obras de extensión social deben implantarse para sostener la más alta asistencia?

Se ha respondido que los obreros chilenos, padres de la mayoría de nuestros alumnos, no poseen la civilización milenaria del europeo que comprende y ayuda a la obra escolar, civilización de que da elocuente testimonio la región Sur de Chile, convertida por los colonos alemanes en una de las más prósperas del mundo.

El primer cuidado de la escuela chilena debe ser, pues, difundir intensamente el conocimiento del Reglamento de Obligación Escolar; pero no sólo en las reuniones de padres de familia, a las que *no* asisten, precisamente, los que necesitan ser ilustrados, sino de la manera siguiente: se debe editar millones de ejemplares del Reglamento mencionado, en la parte que atañe a los padres de familia y de sus hijos, y debemos entregar



personalmente un ejemplar a cada padre, para que conozca sus deberes legales con respecto a la educación de su familia, cuidando nosotros de renovar la lección cada vez que sea necesario; todo unido a las reuniones familiares, visitas a las exposiciones escolares, en forma que la totalidad de los padres adquiera esa *cultura superior* que comprende e invita a la cooperación.

Con la misma fe y valentía de los diez mil maestros chilenos deberíamos señalar al Supremo Gobierno, cuál es el otro enemigo de la educación, peor aún que la misma ignorancia, el *alcoholismo*, causante de las miserias de los hogares, que repercute dolorosamente en la asistencia escolar.

La construcción de locales escolares, feliz iniciativa del actual Gobierno, se impone que se lleve a la realización cuanto antes, pues, ¿cómo han de desear ir a la escuela nuestros niños, cuando en ellas vemos que mientras afuera ha terminado la lluvia y brilla el sol, adentro hay que andar con paraguas, pues continúan lloviendo por muchos días el agua almacenada en los techos cóncavos de las llamadas salas de clases?

Y que las escuelas rurales situadas a pleno campo se transformen en sencillos hogares de concentración y de alojamiento para las colonias escolares de tránsito y permanentes, a donde deben ir los niños débiles y los de escasos recursos, y tendremos otro tanto por ciento menos de inasistencia.

A propósito, ¿han observado los maestros de este Centro a los niños que asisten en día de lluvia formal a la es-

cuela? Destilando agua sus ropas y calzado, tiritando de frío, cubiertos de barro por las caídas y resbalones en las intransitables barrancas de nuestros cerros: su acto de arrojo y de amor al estudio suele recibir como recompensa un resfrío o una pulmonía que lo tiende por muchos días en el lecho, lejos de la escuela. Insinuamos que la asistencia de los niños en días de lluvia formal no sea obligatoria.

Es sugerente el caso de que en las contestaciones a nuestra encuesta, individuales todas, hubiese, sin embargo, notable uniformidad, verdadero clamor, al señalar las enfermedades y la falta de calzado como causas primeras del incumplimiento escolar. Pensamos nosotros que la primera causa se solucionaría en parte, transformando el actual servicio escolar de la Dirección de Sanidad en Policlínicos Escolares, donde el médico atendiese a los alumnos, a conciencia, diariamente, y se les diesen tónicos, remedios, inyecciones, curaciones, baños de luz, servicio dental, etc.

¿Y por qué no van a los policlínicos de los hospitales? Porque las madres no los llevan por no perder mañanas enteras, y sólo acuden, por temor, cuando el niño está grave. Además, atendida la salud de los niños en la escuela misma, no pierden clases y se benefician con la regularidad de todos los servicios.

Mientras esperamos la realización de este ideal, hay escuelas que, con grande esfuerzo, costean los servicios de un profesional, y otras aprovechan el servicio de enfermeras que llevan a los niños donde el médico de turno.

Respecto al problema del calzado, se

ha insinuado la idea de que así como las instituciones armadas son provistas de este artículo por cuenta fiscal, del mismo modo podrían fabricarse millones de pares de calzado standard, para que los escolares chilenos, considerándolos como una institución que ha de dar, en no lejano día, muchas glorias a la patria por el trabajo y el esfuerzo. También podría comprarse al Fisco esa producción, formando cooperativas entre las escuelas.

Pero la realidad de la situación presente, nos ha hecho buscar un remedio inmediato: nosotros instalaremos un tallerito donde un grupo de niños industriales componga el calzado a sus compañeros. Ejemplos de personas que ahorran buenos pesos arreglando esa prenda tan necesaria, a toda la familia, los hay.

¿Y por qué no podrían los niños componerle el calzado a las niñas, y éstas confeccionarles a ellos sus camisas y casacas?

Digna de admiración es la solicitud de la culta Bélgica, que llega con sus alimentos hasta los mismos hogares de los alumnos, lo que ha hecho exclamar, emocionada, a una madre chilena: "¡Ese Gobierno mira a los niños como a sus propios hijos!". Mas, preciso es recordar que Bélgica se surte de la inagotable despensa de sus dominios coloniales. En Chile podríamos los 10,000 maestros señalar otra vez esa sobre producción agrícola de la que se ha dicho que no hallan dónde colocarla, y decir que bajando los precios al alcance del humilde obrero chileno, cuyos hijos están aniquilándose de hambre y de debilidad,

habría para consumir el doble de esa pobre producción agrícola.

Ojalá en otra ocasión, los ingenieros agrónomos, los grandes hacendados, enviaran gratis, por ferrocarril, a la orden de los Directores Provinciales, algo de la cosecha sobrante y que se pierde o es arrojada a los animales, para ser repartida en las cocinas escolares, a donde acuden millares de niños que en su casa no tienen qué comer.

Creemos, también, que no le sería difícil al Supremo Gobierno, dotar de un fundo productivo a los servicios de Educación Primaria, fundo que podría servir de escuela de concentración, de alojamiento para las colonias permanentes y de tránsito, y cuya utilidad podría ser invertida en obras de extensión escolar.

Por el momento la Escuela 41 está resolviendo el problema de dar almuerzo en el establecimiento a todas las niñas que necesitan este auxilio poderoso para sostener una buena asistencia.

Y mientras caminamos, soñando idealidades, comprendemos una vez más que el primero de los medios para obtener una buena asistencia, el que va directamente al alma sensible de los niños, atrayéndolos irresistiblemente, es el mantenimiento de ese ambiente de amor, de bondad, de confianza y de belleza, que debe reinar en cada sala de clase, en que cada alumno crea ser él quien reposa su cabecita sobre el corazón de su maestro.

Valparaíso, 9 de junio de 1930.

HORTENSIA DAGNINO POLO  
Prof. Escuela 41.

## Sobre educación rural

### ¿Cómo deben explotar sus cercos los inquilinos?

**E**L agrónomo don Augusto Opazo G., quien tan alto como merecido prestigio se ha labrado en la opinión pública, especialmente entre los agricultores del país, por su labor inteligente e intensa en favor de nuestra industria madre, publicó en 1923, en el Boletín N.º 102 de la Dirección General de Servicios Agrícolas, un interesantísimo trabajo con el rubro que encabeza estas líneas.

Es de lamentar que, antes de hoy, ese trabajo no haya cautivado en forma debida la atención no sólo de los señores hacendados sino de los educadores del país, en especial de los dirigentes de la enseñanza primaria, en orden a popularizar las atinadas y sencillas instrucciones de carácter esencialmente práctico que ese trabajo del señor Opazo contiene y que están llamadas a servir de efectivo provecho para los inquilinos y las masas agrarias enteras de nuestro suelo.

En efecto, "*Cómo deben explotar sus cercos nuestros inquilinos*", desde el primero hasta el último de sus capítulos, contiene un caudal de enseñanzas de indiscutible valor educativo, así, por la forma clara y sencilla en que están escritas, como porque responden a un plan gradual y metódico, que el autor completa con ilustraciones objetivas que facilitan su aprendizaje y comprensión.

Se ve claramente en el desarrollo de ese trabajo que el señor Opazo no sólo

tiene cabal conciencia de la positiva importancia que el cultivo de los llamados cercos tiene para el bienestar material de los inquilinos, sino que está también penetrado de que a ello va unido el bienestar moral y social de los mismos, así como un mejoramiento efectivo del ambiente campesino por mejores y más equitativas relaciones entre patronos y obreros. Se trata, pues, de una iniciativa eminentemente patriótica.

Enseñar a los inquilinos a cultivar y explotar provechosamente el pedazo de terreno que el hacendado les proporciona al lado de su vivienda, equivale a vincularles su mente y su corazón al terruño en que han nacido y deben vivir y prosperar, y equivaldría también a combatir con eficacia el mal inmenso y grave de la emigración de la juventud campesina a las ciudades, que está planteando con caracteres alarmantes el problema del ausentismo de brazos de que ya se quejan amargamente los hacendados y agricultores en general. Sabido es, por lo demás, que a esa juventud rural, generalmente analfabeta, no le espera en las ciudades otro porvenir que el de gañán; y ya se ha constatado por varios Inspectores Escolares que actualmente hay en el valle central de la República un ejército no inferior a 120 mil gañanes.

La Dirección de Educación Primaria, con clara visión de sus deberes y responsabilidades, está empeñada en

afrontar el problema de la educación rural no sólo en cuanto es necesario combatir el analfabetismo, sino principalmente con el propósito de cooperar al mejoramiento económico, social y moral de las masas campesinas, lo que hoy día constituye el anhelo primordial del Gobierno.

Es por esto que al imponerse recientemente del contenido del trabajo del señor Opazo, ha creído el señor Director de Educación Primaria de su deber darle la importancia que, en realidad, tiene como factor del plan de Reforma de la Escuela Rural, en que el Gobierno está vivamente interesado. Al efecto, ha dispuesto distribuir varios centenares de los folletos del señor Opazo a los Inspectores Escolares de algunos departamentos agrícolas, a quienes ha enviado, con fecha 8 del mes en curso, el siguiente oficio:

"Remito a Ud. por correo treinta folletos (30) del Boletín N.º 102 de la Dirección General de Servicios Agrícolas, titulados "Cómo deben explotar sus *cercos* nuestros inquilinos".

Estos folletos contienen instrucciones claras y sencillas sobre la forma en que los inquilinos deben explotar el pedazo de suelo que los hacendados les dan para que ellos lo cultiven y saquen de él el mayor provecho posible para sí y sus familias.

Es general y muy lamentable que esos pedazos de suelo fértil, llamados *cercos*, se mantienen hoy en completo abandono, sin que los inquilinos obtengan el menor provecho, pudiendo sacar de ellos parte del bienestar de que hoy carecen por pereza e ignorancia, por falta de espíritu de trabajo y de estímulos de parte de sus patronos.

Corresponderá a la Escuela Rural instruir y educar a esas gentes, a fin de que se dediquen conscientemente a cultivar como es debido esos pedazos de suelo aptos para labores agrícolas provechosas, que influirán eficaz y poderosamente en el sentido de modificar en for-

ma substancial el medio rústico y deprimido en que se debaten las masas obreras rurales, a la vez que las estimulará a vincularles su mente y su conciencia a la tierra, a amarla y respetar a quienes viven en ella.

Por el momento es conveniente poner estos folletos de preferencia en manos de los profesores que hayan sido alumnos de los cursos agrícolas dictados por los ingenieros agrónomos que han desempeñado funciones de profesores ambulantes de agricultura; esos profesores se aprovecharán mejor de las instrucciones que sobre aprovechamiento de los *cercos* de los inquilinos contiene el folleto de mi referencia; y en seguida se servirá Ud. impartir instrucciones a los demás profesores para que estudien en el terreno y en unión de hacendados e inquilinos, la forma de generalizar el cultivo y explotación convenientes de esos *cercos*, conectando estas enseñanzas con una campaña de cultura y moralización de las masas rurales conforme con los medios o recursos de que en cada localidad se disponga.

Si Ud. necesitara mayor número de los citados folletos, no tendría sino pedirlos directamente al jefe de la Sección Escuela Rural de esta Dirección.

Saluda atentamente a Ud. — (Firmado):  
Lorenzo Sazie H., Director de Educación Primaria."

Como se ve, los dirigentes de la enseñanza pública empiezan a orientar prácticamente la Reforma Educacional Primaria, de la que es factor básico la Escuela Rural. En esta empresa altamente patriótica se tiene plena confianza en que los señores hacendados prestarán al Gobierno toda la cooperación que les sea posible; ya que se trata de la solución de un problema que, a la vez que educacional, consulta, como ninguno, el mejoramiento efectivo de las masas agrarias en todos los órdenes de la vida nacional.

Nuestro país es esencialmente agrícola, lo que deja sin lugar a dudas que la labor de la Escuela Primaria Rural debe engranarse lógica y prácticamente

con el desenvolvimiento y progreso de la agricultura. La realización de estos anhelos, como todo lo que dice relación estrecha con el porvenir y la vida de las naciones, no podrá ser obra de un día

ni del esfuerzo exclusivo del Estado, pero será la resultante de una labor constructiva y armónica del Gobierno y las iniciativas privadas en el transcurso de años.

## ¿Pájaros industriales o insectos mecánicos?

**B**AJO la misma techumbre trasluciente del Grand Palais, se acumulan en promiscuidad casi incomprensible, millares de cuadros y esculturas, y centenares de aeroplanos.

La primera de estas agrupaciones se conoce en París con el nombre de "Salón de Otoño" La segunda se llama "Salón Anual de Aeronáutica".

Encuétrase esta última instalada independientemente y ocupa el hall central del grandioso edificio.

Es forzoso visitar ambas exhibiciones para estimular y satisfacer esa enorme inquietud, que es la palpitación del siglo.

Una vez al año, las diversas o antagónicas ramificaciones de artistas, exhibe parte del esfuerzo realizado, congregando, bajo la hospitalaria cúpula del Gran Palacio, kilómetros de telas pintadas y batallones de escultura. El público afluye, mira, comenta, sonríe, desconfía y las más de las veces, sale agobiado por el desgano o el desengaño, en busca de un poco de aire fresco o de algún dancing

El Salón de Otoño no constituye la extrema izquierda, como pudiera supo-

nerse, ni tiene contacto alguno con el Salón Oficial. Las medallas o recompensas que este último otorga, han perdido todo su prestigio y son el privilegio de aquellos artistas que van solemnemente a la Nacional (el Salón Oficial), cuyos protocolos, criterio y jurados aterran a los insurgentes.

Cinco mil cuadros se atropellan cada año en las diferentes salas de esta exposición. "Los pompiers" (léase académicos), son especie extinguida.

Los profanos, más dichosos por cierto que aquellos que no lo son, pasan, no sufren y se alejan con gestos compasivos. La amargura de esta insistencia inútil de esta vana y falaz ilusión que logra embargar a muchos de los *comprendidos*, se disipa solamente, cuando de nuevo se traspone aquel dintel y se sale fuera, para respirar a pulmón lleno el aire verdadero, ese aire ultrajante de las heladas y azules tardes otoñales y que acaricia en el legendario paseo de los Campos Elíseos.

Allí, los modernos sistemas de locomoción, aquellos organismos que el hombre ha creado para abreviar el tiempo y alargar la vida constituyen un verda-



EN CUATRO DIAS 18 HORAS.  
LA CORRESPONDENCIA DE EU-  
ROPA HA LLEGADO A SU LE-  
JANO DESTINO DE CHILE. RE-  
CORRIENDO POR VIA AEREA  
DOCE MIL KMTS. DE DISTANCIA.

dero símbolo; justifican su transfigura-  
ción en motivos de un arte verdadero y  
necesario.

Allí, las mujeres ataviadas, jugosas  
como flores tibias que marchan y per-  
fuman, testimonian, una vez más, este  
arte único, compendio de amor, objetivo  
supremo del humano existir.

Pero la entrada principal del Grand  
Palais, engalanada, como los cabarets,  
por largas filas de ampolletas eléctricas,  
nos atrae.

Un precepto de higiene mental aconseja  
olvidar los cuadros, como deben  
olvidarse las ideas obsesionantes.

Penetramos. Un laberinto intrincadí-  
simo de colgajos y anuncios pintados  
de amarillo, nos deja casi enceguecidos.

Se visita una exposición de automó-  
viles, muchas veces con el premeditado  
objetivo de comprar un vehículo moto-  
rizado. Se visita, en cambio, una expo-  
sición de aeronáutica para satisfacer  
una gran curiosidad o para asombrarse  
ante las maravillas de la mecánica aérea,  
tratando a un mismo tiempo de pen-  
trar sus múltiples misterios.

Sólo los Estados o las compañías de  
aviación compran aeroplanos.

Es por esta causa que aún, transcu-  
rrido el horrendo pánico de las gue-  
rras, amortiguados los ímpetus huma-  
nos, bajo la ola de pacifismo, los técnicos  
e industriales persisten en reservar en  
sus nuevas creaciones algún buen sitio.

que ha de ser destinado a la instalación de una ametralladora. Hay, sin embargo, aparatos en los cuales por ventura se ha suprimido todo odioso adminículo bélico, dando, en cambio, cabida preferente a las cámaras confortables con butacas provistas de porta equipajes, jardineras, calefacción y alfombras blandas. Estos últimos aeroplanos justifican el Salón y saturan el inmenso vestíbulo de una atmósfera de optimismo, de paz y de progreso, sugiriendo, al mismo tiempo, la vastísima visión de un mundo nuevo, que la ciencia y el esfuerzo de generaciones enteras, han logrado realizar con el holocausto de millones y millones de existencias.

Reconcentramos nuestras miradas: una vaga evocación concreta en nosotros la imagen de hallarnos metidos dentro de una caja gigantesca, en donde se guardara una prodigiosa colección de insectos, mirada al parecer con un microscopio. Alguien pudo haberlos traído hasta aquí, desde algún planeta mil veces mayor que nuestra tierra, para enclavarlos sobre estas tarimas de madera, en donde, yertos, pero todavía amenazantes, nos miran con sus grandes ojos faceteados.

Hay dípteros, himenópteros, coleópteros y hasta ápteros de todos tamaños. Son insectos con palpos y hélitros plateados, tornasolados, pardos, grises o rojos, cuyos abdómenes suelen contorsionarse. Hay larvas y ninfas anfibias, cuyos estigmas parecen adaptarse a la respiración a flor de agua.

Las sólidas patas articuladas, terminan también en estos insectos, en artejos que han de servir para aferrarse al

suelo o posarse sobre las aguas. Hay vitrinas repletas de órganos complicadísimos que la ciencia mecánica ha logrado robar a la Naturaleza.

¡Majestuosa es esta colección de insectos!

Un monstruo plateado, provisto de cuatro motores de quinientos caballos de fuerza cada uno, se nos viene encima. La mecánica lo ha clasificado en la familia de los Farman. Provisto de una gruesa protuberancia en la parte delantera, por un pequeño orificio abierto sobre el torax, un hombre asoma la cabeza como un apófisis cualquiera.

Más allá, un díptero desproporcionado, cuyo abdomen es de color vermellón y cuyas alas son de plata, ostenta el amoroso nombre de "Jaqueline". Dicen que acaba de volar desde París hasta Tokio, guiado por un semi-dios que se llama Pelletier D'Oisy. El motor ha exigido en toda la prueba una sola revisión cada cien horas de vuelo. Las tres mil piezas de que consta este mismo insecto, se encuentran aquí cerca, clasificadas dentro de una estantería. Un solo órgano comenzó a resentirse en este vuelo estupendo. Fué el árbol de distribución que simplemente se reemplazó por otro.

Todas estas máquinas, parecen estar listas para el "demarage". Bastaría que se ejercitara la fuerza bruja de estos hombres de hoy, para que las hélices giraran vertiginosamente, engendrando un ciclón que demolería en pocos segundos todas estas sabrosas y coquetas instalaciones.

El edificio mismo se transformaría en una colmena durante el período de la

enjambrazón estival, bullente de murmullos ensordecedores.

Las alas han perdido toda vacilación. Parecen haberse engrosado con el transcurso de los años. La progresión ascendente y matemática de la industria y de la ciencia, dentro de pocos lustros asegura que ellas albergarán centenares de personas, como los barcos interoceánicos.

Las hélices comienzan a convertirse en metálicas. Gracias a otro milagro de la ciencia que llaman aleaciones, en este caso del aluminio, se ha conseguido construirlas de formas desconcertantes. No tienen ya las curvas armoniosas de aquellas otras "integrales", clásicas, cortadas prolijamente en preciosas maderas de diversas clases, superpuestas, compactas y reunidas al centro donde va el eje motriz. Las nuevas hélices metálicas son de un espesor uniforme en toda la superficie. Siendo muy aguzadas en ambos extremos, han sufrido en la parte céntrica de cada aspa, una especie de contorsión misteriosa que les ha dado el carácter de alas de petreles, en actitud de lucha furiosa en medio de la tempestad del mar.

Todo se encuentra aquí demostrado prácticamente. Inmensas bujías de encendido funcionan días enteros ante la espectación del público ignaro que se aglomera silenciosamente dentro del insectario.

Por todos los medios posibles trátase de probar a la gente que debe perder el miedo de una vez por todas, ya que la

aviación ha pasado a ser el medio ideal de transporte.

En una sala del piso alto se exhiben todos los aspectos de la vida retrospectiva de la locomoción.

El hombre primitivo, una familia entera de gente primitiva, con niños, perros, pieles y bagajes incipientes, va marchando (modelada en cera), a razón de sólo cinco kilómetros por hora! El afán de la Humanidad parece haber sido siempre el de atenuar los rigores de este implacable enemigo, que es el tiempo.

Así un segundo cuadro escultórico de maniqués casi vivientes, de tamaño natural, muestra un hombre, un poco menos primitivo que sus congéneres de la otra sala, que va a caballo, logrando hacer ya quince kilómetros por hora.

Pero luego el conflicto del transporte de los grupos, de las familias numerosas, demuestra sus desventajas. Una vetusta carreta, tirada por cuatro yuntas de bueyes, cruza lastimosamente un camino, que no es otra cosa que un pantano, a razón de cuatro kilómetros por hora.

La gran calesa Louis, con cuatro potros, montados a la Daumont y admirablemente embalsamados, logra llevar a los reyes y potentados de una ciudad a otra, de un país a otro, y a Napoleón de Madrid a París, en diez días!

El biciclo de los tiempos del Imperio marca un progreso casi definitivo, que sufre una regresión, ante el invento de la silla "porteur" en cuyo interior se solaza la "Dame de Qualité".

La primera locomotora, presentada aquí en pequeño, es un desacato con-





EL CORREO AEREO DE FRANCIA HA CRUZADO POR PRIMERA VEZ EN AVION EL ATLANTICO, GUIADO POR LA PERICIA DEL PILOTO JEAN MERMOZ

tra la lentitud que sube la velocidad a cuarenta kilómetros! Estamos en 1850.

Sobre las cabezas de los visitantes a alguien se le ha ocurrido colocar un motor de aviación gigante, construído en cartón y que funciona todo el tiempo con la necesaria calma. Es un Santísimo Sacramento en este templo destinado a la osadía y a la modernidad.

Aparece en otra sala el primer automóvil, cuyo auriga es un maniquí sonrosado que parece protestar contra el lamentable estado de algunas calles de París, y de muchas otras ciudades.

La guerra mundial es un affiche que evoca un desquiciamiento de todos los valores y el principio de reconstrucción, paralelo a todas las grandes hecatombes morales.

Un aeroplano, con su piloto de cera, volteja estático dentro de la misma sala y una leyenda pregona el nuevo milagro de un viaje próximo de París a Buenos Aires en cinco días y medio, en vez de

catorce o quince que emplean los más rápidos vapores.

Entre tanto, un alto parlante acatarrado no se cansa de repetir juiciosamente: "que la aerodinámica es una ciencia que está todavía en pañales quedando mucho camino que andar y muchos problemas por resolver".

Pensamos en el incommensurable progreso que se ha realizado: Entre 1919 y 1930, el porcentaje de correspondencia transportado se ha centuplicado. Los pasajeros, que no alcanzaron a un millar en el primero de estos años, han subido de los trescientos mill!

Estas cifras, que son meros datos ilustrativos, nos parecerán mañana enteramente ridículas.

En este nuevo mundo sidéreo, que ha sido esquematizado en una de las secciones de la exhibición, mediante palizadas que representan las diversas capas atmosféricas y en que se han colocado termómetros, barómetros y cuan-

to puede referirse al estudio y conocimiento de las capas del aire, sus presiones y temperaturas, los aeronautas navegan actualmente con mayor confianza y seguridad que los marinos en el océano.

El número de accidentes, a juzgar por las estadísticas, ha llegado, desde luego, a ser inferior al de los naufragios.

Para apreciar, en forma gráfica, el sistema que emplean las grandes líneas aéreas en la navegación, se ha construído un cuadro mural luminoso que explica en forma sintética el viaje que realiza la compañía franco rumana, entre París y Belgrado. Igual que en el mar, se ha previsto la navegación nocturna. Los faros terrestres, desempeñan un rol preponderante y los pilotos no pueden extraviarse, ya que cada veinte kilómetros un nuevo faro, cuyo haz de luz se proyecta verticalmente y cuyos destellos son determinados, les van indicando su situación en el espacio.

A ambos lados de este cuadro, en donde se puede ver un pequeño avión en movimiento, y la lumbré de los distintos faros en diminutivo, se han colocado las luces que ha instalado la compañía y que se asemejan mucho a las que hemos conocido en las costas de todo el mundo.

Los motores ya no fallan y el tópic del día es la nueva línea de París a Chile, cuyos detalles y estudios se exhiben ante la admiración general.

Los motores tienen un alma que se parece a la de los insectos, cuya obstinación inconsciente y aparentemente estúpida, los inclina a una perseverancia en ciertos trabajos incomprensidos.

Se les priva de un órgano insignificante cualesquiera, cual solíamos hacerlo en nuestros días de niño, cortándole los balancines a los tábanos cordilleros y la vida aérea se desequilibra, pero no muere.

La velocidad es una belleza novísima, cuya comprensión exige inteligencia y sensibilidad.

Sentirse vivir, sentir que se entrega la vida.

Saber que un breve movimiento del pie o de la mano, anestesia o enloquece un organismo paciente, es sentirse un dios que da y recibe una vibración semejante a la vida.

Dominar estos corazones generosos de acero, guiar sus nobles impulsos, hacerlos comprender mucho mejor que a las mujeres lo que se les exige, es, para el espíritu moderno, la fuente de un placer infinito y alucinante como el amor.

ALBERTO RIED.

## El recorte puesto al servicio del dibujo natural

**E**L célebre profesor Steinhoff, de la Escuela de Bellas Artes de Viena, refiriéndose al dibujo natural, dice:

“Respetando el carácter individual de mis alumnos, los he acercado a los principios simples y a las leyes elementales que rigen la Naturaleza. He querido hacerles encontrar el mundo intuitivo y temperar su alma al contacto de la verdadera naturaleza, de la cual el arte no es una imitación, sino una continuación”.

Todos los pedagogos modernos están de acuerdo con estas teorías.

La fiel copia del natural, con todos sus más pequeños detalles, el paisaje fotográfico de la Naturaleza están excluidos de las modernas tendencias pedagógicas del dibujo del natural en nuestras escuelas.

Nuestros alumnos dibujarán del natural, pero pondrán, junto a sus ojos escudriñadores, la fogosidad artística de sus almas independientes. Sólo así lograrán hacer un trabajo de mérito y serán, como dice Steinhoff, no imitadores de la Naturaleza sino sus continuadores.

Siguiendo estas mismas tendencias, puse en práctica en mis clases de recorte del natural algunos temas que, por la facilidad de ejecución y la simplicidad de los conjuntos y coloridos podían ejecutarse fácilmente en mis ensayos.

El vuelo de la fantasía de los pequeños alumnos dió diferentes formas y ta-

maño a un florero y dirección caprichosa a las flores. Compusieron, se puede decir, y no imitaron. No se dejaron esclavizar por la rigurosidad de la exactitud, y, sin embargo, ellos sabían que estaban ejecutando un modelo que tenían ante la vista y que era necesario hacer (para que resultara bonito) lo más parecido que pudieran.

Los tres tonos que emplearon: oscuro, intermedio y claro, puestos sobre un fondo apropiado, fueron suficientes para dar vida plástica, natural y artística a ese modelo que estaban viendo al frente y que transportaron al papel.

La forma más o menos exacta, los colores parecidos al modelo, nos están diciendo que este recorte tomado del natural, aunque no es la interpretación fiel de la realidad, es la más parecida y está ejecutada de acuerdo con la concepción infantil de los alumnos.

Otro tema del natural, fué el motivo que llamaremos “Los aromos” (1er. año inferior).

Para su ejecución, y siguiendo las tendencias modernas, llevé a los alumnos al patio y allá, frente al árbol mismo, florecido en esa época, ejecutamos la obra, en medio de la alegría general.

Este primer problema de paisaje simple (pues sólo tres elementos se analizaron: tierra, cielo y árbol), enseñó a los niños más que la mejor conferencia de lecciones de cosas, porque no sólo escucharon la narración verbal de las bondades del aromo, sino que se relaciona-

ron íntimamente con él, aspiraron el perfume de sus flores fragantes y palparon su corteza áspera y dura.

Una comunión espiritual nació entre el árbol y el niño. La Naturaleza entera, fluyendo de ese árbol de figura majestuosa, entró en los corazones de los niños sana, fuerte, bella como la misma pura e infinita Belleza.

Así comprendieron el aroma, y así lo dibujaron en la forma de recorte.

Tres colores emplearon en la ejecución de este trabajo del natural: verde, para el suelo, las ramas y las hojas; rojizo, para el tronco; y amarillo naranja, para las flores.

Los tres elementos: tierra, cielo y árbol, quedaron grabados en el espíritu de los niños. El árbol desprendiéndose de la tierra, no en el aire como acostumbra dibujarlo; la tierra bajo nuestras plantas, o sea, en la parte inferior del cuadro; y el cielo, mucho más grande que la tierra, como la realidad nos lo dice, al fondo.

La concepción independiente y la original visión psicológica de los niños están patentes en este trabajo del recorte natural.

En una de las figuras pudo verse la expresión pura de un niño que no concebía lo que algunos artistas han dado en llamar "El desorden ordenado de la Naturaleza", sino que, sabiendo que el árbol tiene muchos ganchos, muchas flores y muchas hojas, se dejó arrastrar por el ritmo de las imágenes sucesivas que iba creando su cerebro primitivo, y fué poniendo unos tras otros, en filas ordenadas, todos los elementos que componen el follaje del aroma.

Más de alguno, y porque el recorte se presta para ello, se nos presenta con francas tendencias cubistas.

Sin duda, uno de los trabajos que más aceptación tuvo, fué un apunte tomado del natural, de la fachada del Cementerio General y tratado en recorte en una de las clases posteriores.

Casi ninguno de los colores empleados es el de la realidad, pero, ¿qué importa, tratándose de niños de escuela primaria que necesitan de libertad para dar paso a la creación? ¿Acaso no es esa la fachada que quisieron hacer, ejecutada con una comprensión profundamente sincera? ¿Acaso nosotros mismos no nos vemos obligados a confesar que ese y no otro es el Cementerio General, y que no sólo está natural, sino artístico?

Todas las reglas naturales, más o menos aproximadas (porque se trata de niños), se ven en este trabajo: tamaño, dimensiones, movimiento, luz, sombra y perspectiva. La armonía de los colores, aunque no son los verdaderos, está maravillosamente bien encontrada, y la sensación de vida y realidad es completa.

En algunos de estos trabajos, se adviene un hondo espíritu de recogimiento y de quietud, de respeto y de tristeza, que nace de las paredes, se desprende de los árboles y sube hasta el cielo convertido en una plegaria.

En estos trabajos hay realidad y hay inspiración. Y hay también Naturaleza.

El recorte del natural, muy expresivo y luminoso, es, sin embargo, un tanto difícil y sólo puede ser ensayado en la escuela primaria después de una larga experiencia en las otras ramas del dibujo.

*La libertad, la espontaneidad y la independencia, unidas al impulso creador, como medios para conocer la personalidad psicológica, la iniciativa y la capacidad mental de los niños*

La Montessori, Decroly, Dewey, Slander, Kerschesteiner y otros modernos pedagogos que predicán las teorías de la Escuela Nueva, vivieron en nuestras clases de recorte.

En ellas hubo alegría, expansión, libertad, espontaneidad, independencia.

Una fuerza dinámica, un espíritu de propia iniciativa, de independiente desenvolvimiento, presidió nuestras horas de trabajo.

Libres los niños de toda composición dogmática, enseñé a pensar más bien que a repetir, a crear más bien que a copiar.

Las muertas rutinas del pasado fueron reemplazadas por los ideales vivos del porvenir. Trabajamos para la hora presente, y en todos los trabajos traté de que los niños dejaran la visión de su cerebro copiada en el papel, de que vaciaran en él toda la personalidad espontánea y el pensamiento espiritual de sus almas independientes.

De ahí es que quien quiere que mire con ojo psicológico los trabajos realizados por mis niños podrá leer como en un libro abierto la personalidad de sus autores. Todos tienen una característica especial.

Al lado de la delicadeza plástica de unos, se ve la rudimentaria expresión de otros. Junto a la concepción sin iniciativa de unos cuantos aparece la idea fogosa y creacionista de los más.

Trabajos de esta naturaleza se pres-

tan admirablemente para toda clase de mediciones de carácter mental en los niños.

Todos los períodos de la imaginación y la inteligencia infantil se pueden estudiar en estos ensayos, desde los primeros balbuceos artísticos hasta el de la creación razonada y bien concebida.

Espontáneas han sido las creaciones de todos los niños, y la mayoría de ellas, siguiendo las teorías de Causi, que dice que la vida infantil debe desarrollarse en medio de los juegos, han sido ejecutadas como un juego de armonías de colores.

Ninguna sugestión impositiva del maestro, ningún precepto que coartara a los alumnos en sus arranques artísticos interrumpió las clases. Sólo les hablé cuando hubo necesidad de levantar algún espíritu caído; pero siempre llevando a los niños al terreno del propio convencimiento y de la fe en ellos mismos.

Estimulándolos continuamente, predicándoles la confianza y encaminándolos hacia el esfuerzo que compensa, logré despertar hasta los entonces embotados espíritus de algunos niños un inmenso deseo de belleza, un gran espíritu de iniciativa y un independiente poder de creacionismo.

*El requisito de la actualidad, que debe ponerse en práctica en la elección de los temas, como medio de hacer interesantes y educativas las clases de recorte*

Aparte de los fines ya dichos de estimular a la libre creación, a las iniciativas personales, a la espontaneidad, libertad e independencia, perseguí en mis clases co-

mo fin esencial el de abordar siempre temas de actualidad.

La hora presente, las necesidades del momento, el acontecimiento diario, la vida actual es lo que interesa a los niños.

De ahí que todos mis trabajos tienen una poderosa razón de existencia. Nacieron de las necesidades que había que llenar, de los interrogativos que había que resolver, de los problemas que era necesario definir.

He aquí una serie de temas que, de acuerdo con los nuevos métodos pedagógicos, fueron tratados por orden de actualidad en nuestras clases de recorte:

1. *Saludo a la patria.*—Banderas y escudos, 2.º y 3.º años, respectivamente. Tema tratado días antes del 18 de Septiembre.

2. *Recuerdo de Estados Unidos en el día de su independencia.*—(5.º año).

3. *Los aromos.*—(1.º año inferior). Tema tratado al florecer el árbol.

4. *Militares.*—*La jura de la bandera.*—1.º año. Tema propuesto al día siguiente de la visita al regimiento Buín.

5. *El jugador al foot-ball.*— (Una instantánea), 3.º y 4.º años. Tema ejecutado después de una partida del "Relámpago", club de la escuela.

6. *Flores. La primavera llegó.*— 3.º, 4.º, 5.º y 6.º años.

7. *La primavera y sus mariposas.*— 3.º año.

8. *Una casita de campo.*— 1.º, 2.º, 3.º y 4.º años. Tema tratado a fines de año, poco antes de salir a vacaciones.

9. *Un camión.*—1.º año. Días antes de la Semana del Tránsito.

10. *Un tren.*— 4.º año. Tema de cooperación ejecutado al día siguiente de la ida a la estación de Renca.

11. *Los scouts.*—6.º año. Después de una visita a una escuela en que había una brigada.

12. *Un disfraz original.*— Preparándose para las fiestas estudiantiles. Tema ejecutado una semana antes de su comienzo.

13. *Fachada del Cementerio General.*—6.º año.

E. MORAGA.

## BIBLIOGRAFIA

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA PATRIO EN EL LICEO, por César Bunster. Editorial Nascimento. Santiago, 1930.

En la Asamblea de Rectores y Directoras de Liceos, celebrada en la Universidad de Chile, en 1929, don César Bunster desarrolló las dos conferencias

que hoy componen este folleto de 49 páginas. Como el título lo indica claramente, las conferencias versaron sobre la situación de la enseñanza del castellano en los Liceos de la República. Pero no es esto sólo. Don César Bunster no se reduce a exponer el cuadro que ofrece aquella educación, no; se extiende más

allá de la simple exposición y llega a la crítica de los métodos usados, señalando sus deficiencias fundamentales. Al mismo tiempo indica cuáles son, según su criterio, los métodos que deberían usarse.

¿En qué condiciones se encuentra la enseñanza del idioma patrio en nuestros liceos? El título que inicia el tema lo dice con absoluta claridad:

“La enseñanza del idioma patrio en nuestra educación es un fracaso unánimemente reconocido”.

Así estamos en este ramo de la enseñanza pública. Y no es, como aquel título lo indica, una opinión personal del Visitador de la Educación Secundaria. Es un concepto general. “Por lo demás, la deficiencia es unánimemente reconocida. Es defectuosa en la Escuela, en el Liceo, en donde quiera que el castellano figure en un plan de estudios. Resulta doloroso enunciar una afirmación semejante, pero es necesario que alguna vez se la considere seriamente, a fin de que se aplique con decisión el remedio”.

Las causas que han originado esta situación son numerosas y variadas. Pero, entre ellas, se distingue con relieves decisivos la rutina. Esta rutina, fruto de una educación falta de elasticidad inteligente, constituye el principal obstáculo que encuentra en su camino el hombre que llega a la educación animado de principios renovadores. La mineralización del método impide refrescar ese mismo método y, a veces, llega a anular, por su pesantez, por el desplazamiento que ejerce en las mentes, las iniciativas y las actividades de aquellos hombres formados en otros conceptos de la educación.

“Y nos entregamos a la rutina, sea por comodidad, sea por timidez, a sabiendas de que habríamos obtenido un provecho infinitamente mayor con la justificada rebeldía”.

Pero es necesario insistir en la rebeldía, y don César Bunster insiste. Tanto mejor. Sus conferencias son muy completas y los problemas y métodos expertamente estudiados. Al final de sus disertaciones, el relator presentó dos votos. Uno de ellos es el que transcribimos:

“Teniendo presente que la literatura nacional es muy pobre en producciones adecuadas para los niños, y que conviene, juntamente con interesarlos por la lectura, fortalecer en ellos el sentimiento de la nacionalidad, familiarizándolos con nuestras tradiciones, con nuestras costumbres y con la belleza misma de nuestra tierra, la Asamblea considera que un medio eficaz para satisfacer tales propósitos sería el de estimular de algún modo la producción de obras de ese género entre los escritores nacionales”.

Hermosa iniciativa, que quizás corra el peligro, o que ya lo ha corrido, de ser olvidada.

EL INSTITUTO DE CINEMATOGRAFÍA EDUCATIVA Y SUS ACTIVIDADES, por *Armando Rojas Castro*. Publicación N.º 1. Imprenta R. Brías. Santiago, 1930.

El Instituto de Cinematografía Educativa inicia sus publicaciones con este folleto o revista de 19 páginas, en las que se cuentan, además del trabajo de

don Armando Rojas Castro, uno de don Miguel R. Avila: "El problema de la divulgación del cine educativo en el magisterio", y diversas opiniones sobre la materia, suscritas por varios profesores.

Más que trabajos de investigación, son de información de las actividades de ese Instituto: los trabajos que se han hecho, los que se hacen, los que se harán, junto con apreciaciones generales sobre la materia, todo lo cual nos ilustra sobre la marcha y las tendencias que sigue dicho Instituto.

LAS ESCUELAS NUEVAS ESCANDINAVAS, por Concepción S. Amor. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1930.

Seis volúmenes, dedicados a estudiar la situación de las escuelas nuevas en los diferentes países europeos, lleva ya publicados la Revista de Pedagogía. Ellos son: "Las escuelas nuevas italianas", por Concepción S. Amor; "Las escuelas nuevas norteamericanas", por F. Sáinz"; "Las escuelas nuevas alemanas", por L. Luzuriaga"; "Las escuelas nuevas inglesas", por Margarita Comas; "Las escuelas nuevas francesas y belgas", por Antonio Ballesteros; y éste de Concepción S. Amor: "Las escuelas nuevas escandinavas".

A través de la lectura de cada uno de estos pequeños libros, el lector adquiere un conocimiento casi cabal de lo que sucede en Europa en materia de escuela nueva. No queremos decir con esto que cada libro sea un compendio o examen completo de los sistemas o métodos puestos en práctica en Europa, no; sino que

cada uno informa sobre el origen, la marcha, el desarrollo y el estado actual de la renovación educacional en cada pueblo europeo y en el norteamericano. Cada uno trae una breve historia de la escuela en general y de la escuela nueva en particular. Es una excelente labor de la Revista de Pedagogía, que pone así al alcance de los que no pueden viajar un panorama casi completo del estado pedagógico mundial.

Este libro de Concepción S. Amor informa, como el título lo indica, acerca de las escuelas nuevas en los países del Norte de Europa: Suecia, Noruega y Dinamarca. "Como se verá, no es que en el sentido estricto de la palabra *nueva educación* haya en Escandinavia muchas escuelas que puedan llamarse *nuevas*, pero, en cambio, hay en su pedagogía tradicional un sentido más amplio que el nuestro y que es, desde luego, muy interesante conocer, pues descubre el por qué de la superioridad de la educación en estos países. Es un sentido nuevo con relación al nuestro y profundamente nacional".

Uno de los motivos, el principal, que ha provocado este fenómeno de la superioridad de la escuela tradicional escandinava en relación con la escuela tradicional del resto de Europa, se deriva del clima y de la naturaleza de esos países. Como muy bien lo dice la autora: "Entre nosotros, donde la vida ordinaria es bastante más fácil, donde los inviernos que nos parecen fríos resultan muy dulces con relación a los de aquellas latitudes, no podemos hacernos una idea de lo que serán las largas noches de la interminable estación en el Nor-



te, cuando la nieve y los hielos aíslan a la gente que apenas puede utilizar más que el trineo. Seguramente que entonces se siente con mayor intensidad cuán necesaria es la comunicación, y el tiempo en que las inclemencias atmosféricas sólo permiten ocuparse de trabajos sedentarios en el hogar es una oportunidad y una tentación para dedicarlo a la cultura y a conseguir esa comunión indirecta con los demás, ya que la directa la veda la naturaleza”.

De modo que a estas condiciones, que en otras partes han producido resultados contrarios, debe la raza escandinava, poseedora, por otra parte, de

condiciones morales y espirituales de alta calidad, su civilización tan destacada. Así lo reconoce la autora de este libro, quien, además de estas consideraciones, agrega otras sobre la independencia de que ha gozado cierto sector del pueblo escandinavo para realizar, por su cuenta, la instrucción del hombre y del niño.

La mayor parte del libro está dedicado a describir las principales escuelas de la península escandinava y los métodos usados en ellas. Un capítulo está dedicado a hablar de Grundtvig, genio de la raza nórdica, al cual debe ésta sus mejores frutos de cultura y de espíritu.

## DIVULGACIONES CIENTIFICAS

### Parte Práctica. — Vitaminas. — Su influencia en la alimentación <sup>(1)</sup>

**E**STAS substancias son todavía de naturaleza desconocida, casi podría decirse fantástica y misteriosa, su descubrimiento y estudio ha sido más novelesco y lleno de peripecias que la exploración de algunos continentes. Es difícil encontrar páginas más llenas de interés que las investigaciones para dar con ellas y los resultados obtenidos cuando se les pudo descubrir. No pertenecen a ninguna de las substancias o clases de alimentos que hemos mencionado. Algunas son destruidas fácilmente por el calor. Otras resisten altas temperaturas. Una es formada por la luz cuando los alimentos se exponen a los rayos solares. No se ven, no se pueden

separar de los alimentos, pero se manifiestan a la manera bíblica: por sus obras y así las conoceremos. No son capaces de producir calorías, pues existen en cantidades tan pequeñas que son imponderables, pero tienen el poder maravilloso de evitar trastornos y enfermedades terribles e incurables sin vitaminas. Son indispensables para el crecimiento, la salud, la formación del esqueleto, el funcionamiento de los nervios, la reproducción. Se cree que una de ellas está ya aislada en forma de un cuerpo cristalino, pero se necesitan más de cien kilos de alimentos para obtener una pequeñísima cantidad. Si los alimentos no contienen vitaminas, aunque sean en los demás componentes completos, se producen enfermedades bien definidas. No es, pues,

(1) Tomada de “Revista de la Alimentación Popular”.

posible poner en duda su existencia, a pesar del misterio de su composición, que no es mayor que el de la electricidad. Podemos producirlas, medirlas, aprovecharlas, transformarlas, etc., pero no sabemos qué es, no vemos sino sus manifestaciones y efectos.

Cinco son las vitaminas conocidas hasta ahora y se denominan con letras. A, regula el crecimiento, los niños que no la reciben se desarrollan mal y se enferman. Se encuentra principalmente en las grasas animales y los vegetales verdes. El calor a ciento veinte grados centígrados la destruye. Como a esta temperatura no suben los líquidos en la cocina, los alimentos originarios la contienen, aún después de la cocina.

La B se llama también antineurítica y su falta ha causado a la humanidad sufrimientos espantosos y gastos incalculables. El beri-beri, enfermedad que significa «tan mal que nada puede hacer», es causado por la falta de vitamina B. Si hay poca cantidad se producen trastornos digestivos diversos y muy comunes, que sanan inmediatamente de comer substancias que la contengan. Si los niños no reciben suficiente de esta vitamina, aunque coman los demás alimentos necesarios, pueden quedar toda la vida con diversos trastornos digestivos o de otro orden. Los animales que no reciben esta vitamina mueren aunque se les dé todos los demás alimentos. Se encuentra en la corteza del trigo, en los vegetales verdes, la leche, los huevos, hígado, riñón, páncreas, papas y carne. Resiste el calor de la cocción y sólo a ciento veinte grados centígrados puede destruirse, pero lentamente.

La C, previene el escorbuto y es destruida a los cincuenta grados centígrados. Por consiguiente, no resiste la cocción. Se encuentra en los vegetales verdes, los tomates, naranjas, limones, leche, etc., etc. Cuando falta en la alimentación se producen hemorragias de

las encías o intestinos, se caen los dientes. Es la enfermedad que atacaba a los navegantes en la época de los veleros.

La D, se llama también anti-raquitica. Su efecto es regular el crecimiento y el depósito de cal y fósforo en los huesos. Cuando falta se presenta en los niños el raquitismo, tan común en todas partes. Se encuentra en la leche y en el aceite de hígado de bacalao, cuando estos animales han sido asoleados.

Los vegetales verdes sólo la contienen en ciertos meses del verano, si crecieron al sol. Se forma en las grasas y aceites animales que han recibido la luz solar. Por eso, si a un niño raquítico se le da aceite de hígado de bacalao o se le expone al sol sin ropa, el efecto es igual. En este caso la vitamina misteriosa se forma en su grasa por la acción de la luz violeta. Pero la ropa absorbe los rayos, por eso hay que recibirlos sobre la piel desnuda.

Los bacalaoos tienen la costumbre de dormir sobre el mar al rayo del sol.

La E, se encuentra principalmente en el germen del trigo y otros granos. Ultimamente se dice que existe también en el cerebro, en tejidos animales, en el té, la alfalfa, lechugas y arvejas. Si falta en la alimentación se produce la esterilidad.

Vemos, pues, qué importancia tan enorme tienen las vitaminas, y cuando se habla de calorías y proteínas, sales y agua, no se ha dicho todo lo que necesitamos saber, pues las vitaminas son también indispensables.

Entre los opuestos inorgánicos existen algunos que entran en cantidades sumamente pequeñas, llamadas indicios, en la composición del cuerpo humano. Y sin embargo estos indicios son tan importantes también, que si faltan nos enfermamos gravemente. Las enfermedades producidas por esta falta se llaman de carencia o por déficit y son enteramente distintas de aquellas que se producen

por falta de vitaminas. En este caso se encuentran el yodo, el flúor, el magnesio, para citar sólo unos ejemplos. Si el terreno no contiene yodo, se produce la conocida enfermedad del coto.

En ciertas regiones de Nueva Zelanda las ovejas se enferman de anemia, se ponen cojas y enflaquecen, porque el suelo es de origen volcánico, con piedra pómez que no contiene fierro, de tal manera que el pasto tampoco lo contiene. En Africa se presentaron dos enfermedades misteriosas e inexplicables, al principio, en los animales vacunos. Estos seres tranquilos y apacibles, de repente se ponen a comer cadáveres y mueren víctimas de infecciones por los microbios cadavéricos. Estudiado el asunto, resultó que el suelo no contiene fósforo y por esta causa les ataca un hambre de fósforo que procuran saciar comiendo huesos. Pero la carne putrefacta adherida a ellos les producía ptomainas venenosas. Dándoles huesos molidos en afrecho sanan rápidamente. Este apetito desordenado y anormal se llama osteofagia.

Los niños raquíticos tienen hambre de calcio y fósforo, por falta de la vitamina D, que permite el aprovechamiento de estas substancias. Estos ejemplos demuestran la importancia de las sales minerales.

Desde el punto de vista práctico, es, pues, necesario que la alimentación sea variada, que contenga harinas, vegetales, frutas, leche, carne, huevos, grasas y que se coman vegetales crudos.

El clima tiene gran importancia en la determinación del alimento de un pueblo. Los esquimales comen solamente carne: ballena, lobos de mar, pescado y

los prefieren crudos y helados. Cuando hay escasez se comen la carne y los intestinos crudos de estos animales, aún el contenido intestinal. La grasa la guardan para hacer fuego y tener luz o derretir el hielo y obtener agua. Solos han aprendido que es mejor comer carne roja, que contiene las vitaminas A, B y D. Se comen enormes cantidades de carne, hasta siete kilos diarios. Son sanos, robustos y llevan una vida de extraordinaria actividad física, llena de privaciones y peligros. A pesar de su alimentación exclusiva de carne, no sufren de enfermedades renales ni vasculares. No conocen las apendicitis, ni el cáncer, ni las cirrosis hepáticas. Sus guaguas maman hasta los cuatro años, más o menos y entonces ya con dientes y muelas principian a comer carne cruda como sus padres. Nunca reciben hidratos de carbono. En esta clase de alimentación, totalmente distinta de la del hombre civilizado, no hay tampoco enfermedades producidas por falta de vitaminas, porque las toman de las carnes crudas. Los animales las obtuvieron de su alimentación con plantas marinas y por acción de la luz solar.

Pero los misioneros civilizadores llegaron hasta aquellas apartadas regiones del Labrador y enseñaron a comer harinas, papas secas, conservas en tarros y carne cocida. Inmediatamente entre los pobres habitantes apareció con violencia el escorbuto, la raquitis y enfermedades desconocidas antes allá. A los niños se les caían los dientes y se les torcían los huesos. He ahí, pues, los efectos de la mala alimentación.

Dr. E. REED.

## Material informativo de Enseñanza Manual

### Juguetería en madera

**P**UBLICAMOS en esta ocasión algunos dibujos de Juguetería en madera, con el objeto de interesar al profesorado por esta actividad manual que tanto gusta a los niños y que se presta, en forma admirable, para desarrollar su iniciativa y su espíritu creador,

En los dibujos adjuntos pueden verse, en forma clara y precisa, el proceso de la construcción de cada juguete, como igualmente del mecanismo que permite darle movimiento, lo que nos ahorra entrar en mayores detalles sobre el particular.

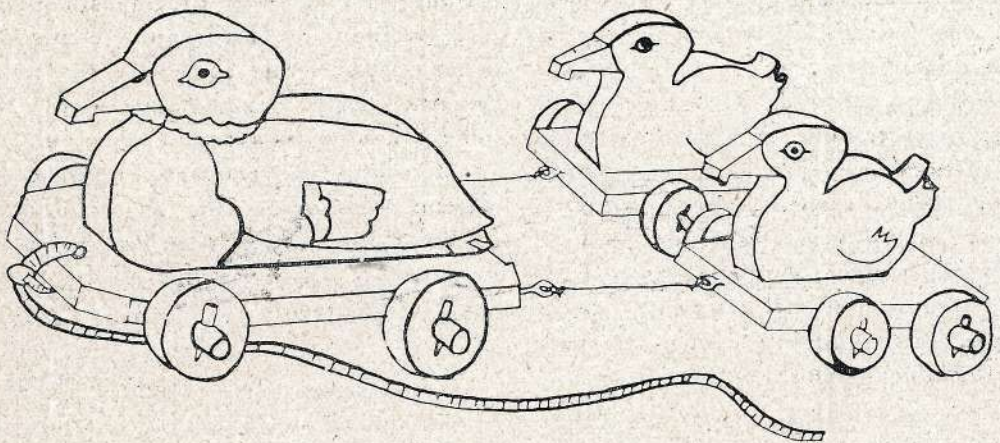
Conviene iniciar estos trabajos con recortes de siluetas sencillas de animales, colocadas sobre pie de madera, con

ruedas o balance (Fig. 1), y continuar los en orden progresivo de dificultad con juguetes en piezas o en mecanismos, (Figs. 2 y 3).

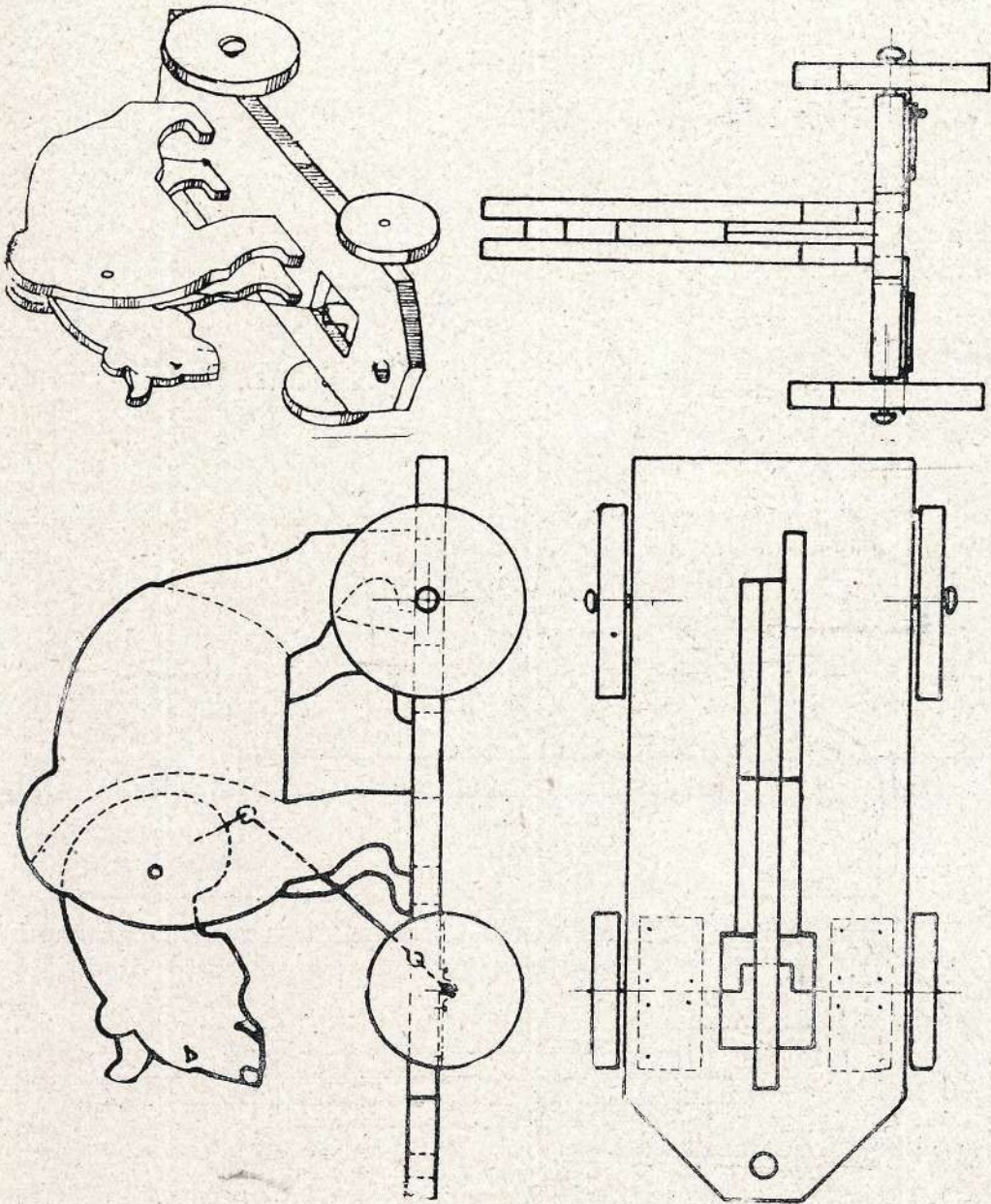
A fin de que los niños no encuentren gran dificultad en la confección de sus trabajos, se recomienda usar maderas relativamente blandas y de un espesor no mayor de 8 a 10 milímetros, cepillada por ambos lados.

Las piezas que corresponden a las patas, de los dos últimos modelos, deben cortarse en el sentido de las fibras de la madera para que tengan mayor consistencia, y se fijarán a la plataforma o carro por medio de una espiga, (Figura 3, letra A).

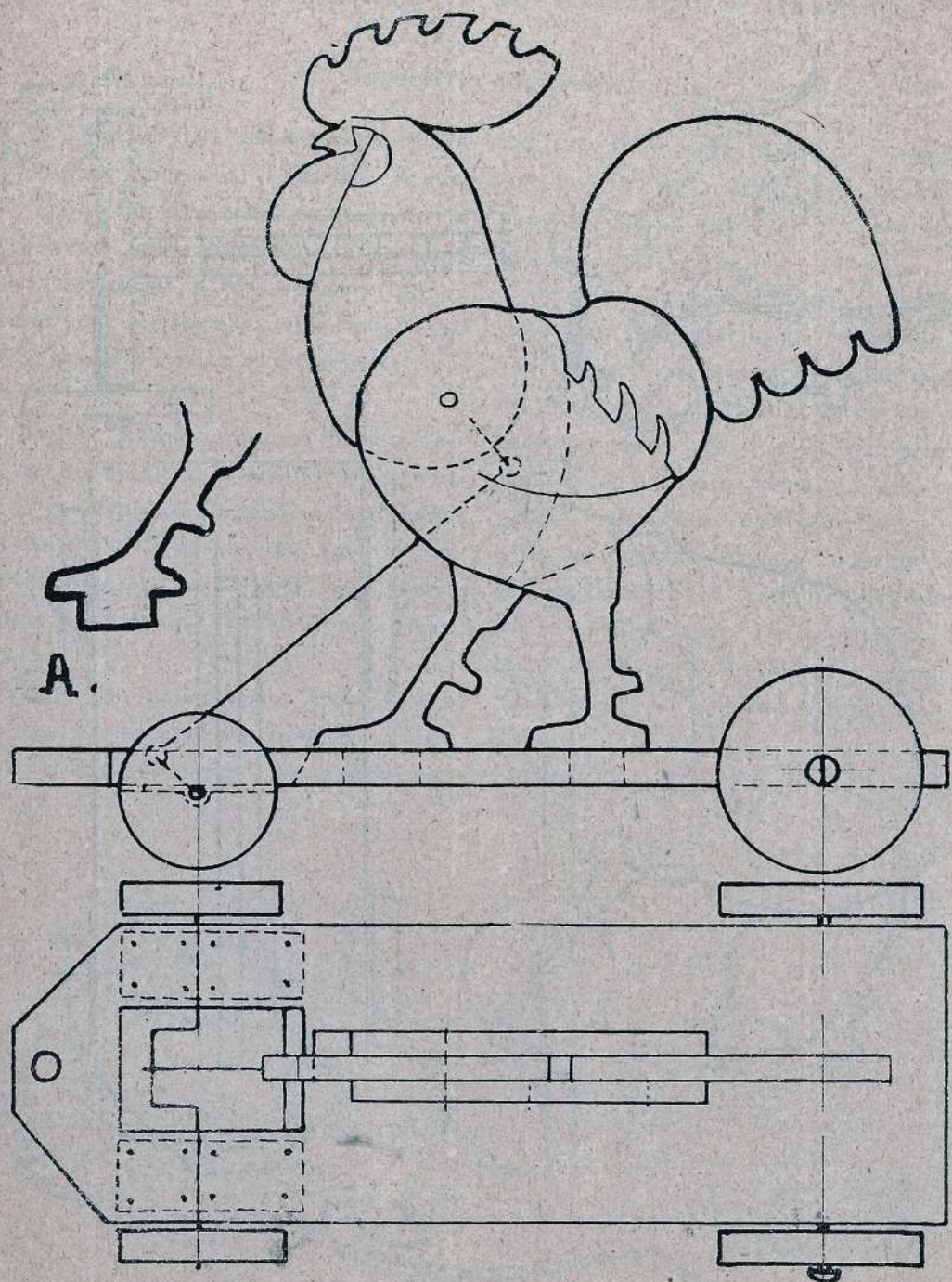
Para su mejor presentación los ju-



Modelo 1.º EL PATO

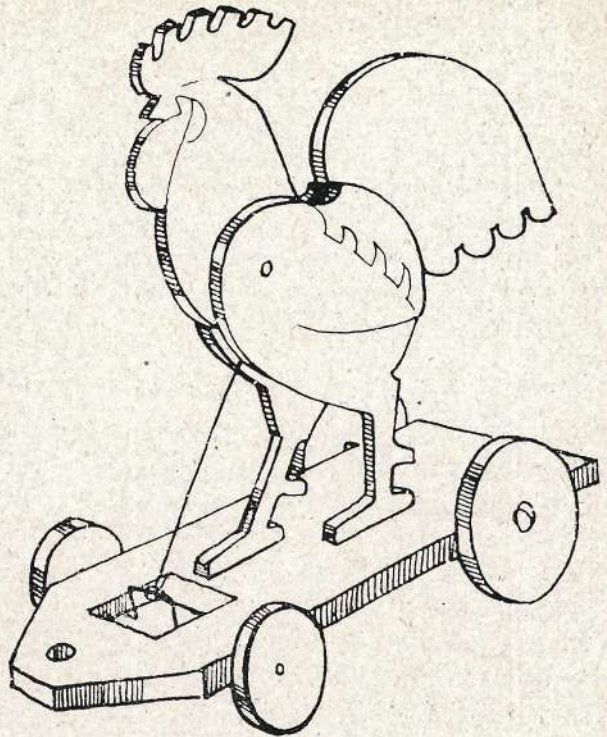


Modelo 2.º EL OSO

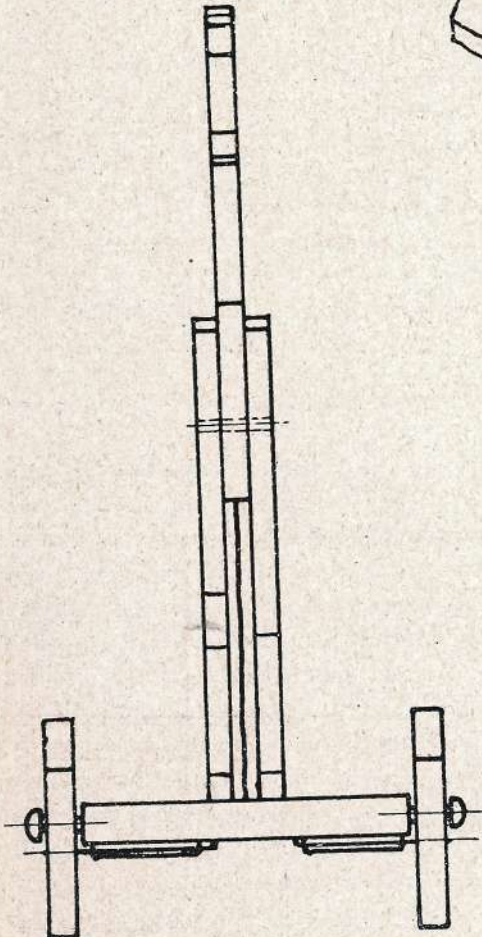


Modelo 3.º EL GALLO

EL GALLO



EL GALLO



guetes deben decorarse con pinturas o esmaltes, en forma de planos de colores, colocándose un filete negro para tapar la unión de dos colores.

Recomendamos ejecutar esta clase de trabajos como aplicación de los temas del programa de Estudios de la Naturaleza, lo que contribuirá a aumentar el interés de los niños y a darle vida y animación a esa enseñanza.

Los modelos que aquí aparecen pueden ser ampliados por medio del método de cuadrados o con la ayuda del pantógrafo.

INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA MANUAL

## Una asignación sobre estudio de la naturaleza

**Y**A en el número anterior de esta revista, se describió la manera de confeccionar las asignaciones en la Escuela Dalton de Santiago. En el presente número damos la misma asignación del V contrato del V año B. a que hicimos referencia en el citado artículo:

### V AÑO B

#### ASIGNACIÓN DE ESTUDIO DE LA NATURALEZA

Contrato N.º 4, 1930.

Uds. y sus compañeras conocen ya el trabajo que desarrollaremos en esta asignación, desde que con tanto gusto participaron en la elección del tema y en la ordenación de los problemas siguientes:

**PROBLEMA 1.**—*a) ¿Cómo vuela y se mantiene en el aire un aeroplano?*— Piense un instante de dónde saca el aeroplano esa fuerza que lo impulsa al espacio y qué partes le ayudan a equilibrarse.

*b) ¿Para qué sirve la hélice y la cola?*— Lea «Lecciones de Cosas» por Colomb página 31 y en seguida reúnanse con seis o más compañeras y discuta lo aprendido.

**PROBLEMA 2.**—*¿Cómo funciona el motor?*— Reúnanse con varias compañeras y lean el tomo III del «Tesoro de la juventud», pág. 916; discutan lo leído y cuéntenme lo que hayan aprendido.

**PROBLEMA 3.**—*¿Cómo es el paracaídas?*— Lea en la página 147 de la Física de Langlebert, y junta con otras compañeras construyan un paracaídas.

#### VALOR DE LOS PROBLEMAS

Problema 1.....	2	unidades
» 2.....	2	»
» 3.....	1	»

#### SEGUNDO GRUPO DE CINCO UNIDADES

**PROBLEMA 1.**—Excursión a la Escuela de Aviación.

En esta excursión, que ustedes mismas han pedido, aclararemos muchos problemas, y sobre todo aquellos que Uds. mismas plantearon, tales como:

¿De qué material es hecho el aeroplano?

¿Cómo es adentro el aeroplano?

¿Qué lleva en su interior?

¿Cómo se comunica el aviador con las demás personas, etc.

Es necesario que lleve papel y lápiz para que anote lo que más le llame la atención y algunos datos numéricos sobre gastos de bencina del motor, valor del aeroplano y otros.

**PROBLEMA 2.**—*Conferencia.* Nos reuniremos para conversar y discutir todo lo aprendido en la excursión.

#### VALOR DE LOS PROBLEMAS

Problema 1.....	4	unidades.
» 2.....	1	»

#### TERCER GRUPO DE CINCO UNIDADES

Hasta aquí hemos estudiado el funcionamiento y material con que es construido un aeroplano, ahora nos falta estudiar la historia de la aviación aérea.

**PROBLEMA 1.**—Para conocer esta historia puede leer «Lecciones de Cosas», por Bruño, pág. 142 y Física, Colección H. E. C., págs. 81 a 84.

*a)* Además haga un resumen escrito en que cuente todo lo que haya aprendido; pero antes es necesario que usted me presente un pequeño plan con los puntos principales de que Ud. va a hablar. Este resumen lo harán en el pizarrón entre 6 o 10 compañeras. Cada



una debe aportar lo que sepa. Después que esté corregido por Uds. mismas y yo, podrán copiarlo en sus cuadernos, con bonita letra y muy ilustrado, para que se comprenda más fácilmente lo que Ud. haya aprendido.

b) O bien haga un álbum de recortes de artículos de la prensa que se refieran a aviación, y prepárese para que en una conferencia pueda contarnos todo lo que haya aprendido con respecto a navegación aérea.

PROBLEMA 2.—a) Describa por escrito un viaje imaginario hecho por Ud. en aeroplano a los países europeos que está estudiando en Educación Social.

Cuente todas sus impresiones: dificultades atmosféricas con que ha tropezado, cómo Ud. se ha dado cuenta de la altura, temperatura, etc. Describa Ud. todas las maravillas que Ud. ha podido conocer: cómo se ha comunicado con las demás personas y los gastos que el viaje le ha originado.

b) Si se interesa, construya en forma muy sencilla un monoplano, un biplano con una o más hélices. (Venga a consultarme).

En este problema puede elegir la letra a o b. Cualquiera le vale 3 unidades siempre que lo haga prolijamente.

PROBLEMA 3.—Después que haya realizado el trabajo pedido en los dos problemas anteriores, nos reuniremos en una gran conferencia general con el V A y en ella darán cuenta mutuamente de lo aprendido sobre las vías de comunicación.

VALOR DE LOS PROBLEMAS

Problema 1.....	1	unidad.
» 2.....	3	»
» 3.....	1	»

CUARTO GRUPO DE CINCO UNIDADES

Como Ud. recordará, cuando planeamos esta asignación nombré muchos otros *medios de comunicación*, que Ud. deseaba estudiar, tales como: teléfono, los buques, trenes, automóviles, etc. Elija el que más le agrade para que lo estudie en este grupo de unidades y trate de hacerlo de manera que pueda valerle 5 unidades. Antes de empezar a trabajar reúnase con varias compañeras y consúlteme si necesita ayuda.

Valor del problema único... 5 unidades.

HORTENSIA GARRIDO N.  
Prof. Esc. Experimental Dalton.

## Exposición retrospectiva en el cincuentenario del Museo de Bellas Artes

**M**UCHAS cosas nos dice esta Exposición retrospectiva. Desde luego, el escaso tiempo de vida que lleva entre nosotros el arte de la pintura y su rápida identificación con el espíritu chileno. El entusiasmo y el espíritu de pasión que ha poseído a su dueño, don Luis Alvarez Urquieta, para ir rastreando y formando, poco a poco, en un solo cuerpo las diferentes y dispersas

manifestaciones de la incipiente y cohibida pintura venida a nuestras tierras en pasados tiempos. Gracias al señor Alvarez podemos tener ante nuestra vista una historia gráfica de la trayectoria artística del país. Es pasión digna de señalarse.

Distante geográficamente de los centros culturales, aislado además por la católica y celosa administración española, Chile

carreó en un principio de un desarrollo lógico y superior en los distintos aspectos de sus actividades sociales. Como colectividad se contentó con pocas pero pertinaces cualidades. Fué proverbial el valor de sus soldados ante la resistencia, también proverbial, de los araucanos; ferviente y acendrado el catolicismo de los civiles e incondicional el acatamiento al principio de autoridad encarnada en la voluntad del Rey.

Las preocupaciones dominantes en los hombres de España mandaba a regir la vida de estos pueblos, los llevaba a reprimir toda manifestación de ideas o sentimientos que no estuvieran encuadrados dentro de esos pocos y estrechos ideales. Toda inquietud, toda búsqueda de nuevos horizontes era completamente imposible.

Resultaba de esto un espíritu de vida lenta, de imaginación comprimida por la idea del pecado, además de un desprecio por cuanto significara instrucción.

Llegada la época de la independencia—más bien por la acción de estímulos exteriores que por la fuerza de un sentimiento nacional de libertad—los hombres de esos tiempos se empeñaron con febril apresuramiento en poner nuestra marcha institucional al mismo compás cultural de otros pueblos más adelantados. En algunos aspectos—la organización y el ordenado desarrollo de la vida social—lo consiguieron. La vida concentrada del chileno y el respeto místico por cuanto significara autoridad—aparte del talento político de los gobernantes—ayudaron a generar este estado de cosas. En cuanto a un mayor progreso en sus manifestaciones espirituales, eso no fué posible conseguirlo de tan fácil manera.

El tranco lerdó que hasta entonces llevaba su vida espiritual, hacía que el hombre chileno se encontrara desorientado frente a los panoramas nuevos que se ofrecían a su conciencia. Necesitaba familiarizarse con estas formas que tra-

taban de dar un ritmo más intenso de la vida colectiva. Acostumbrarse a considerar sin recelo el comercio con los libros, la actividad de la escritura y a tomar con alegría las disciplinas de la educación.

Sólo al cabo de algún tiempo de este ejercicio, vino a florecer una literatura que se desarrolló sobre todo dentro del terreno de la historia.

En cuanto a la pintura, pasó mucho tiempo antes de llegar a ser una actividad propia, con posibilidades de desarrollo y de riqueza expresiva.

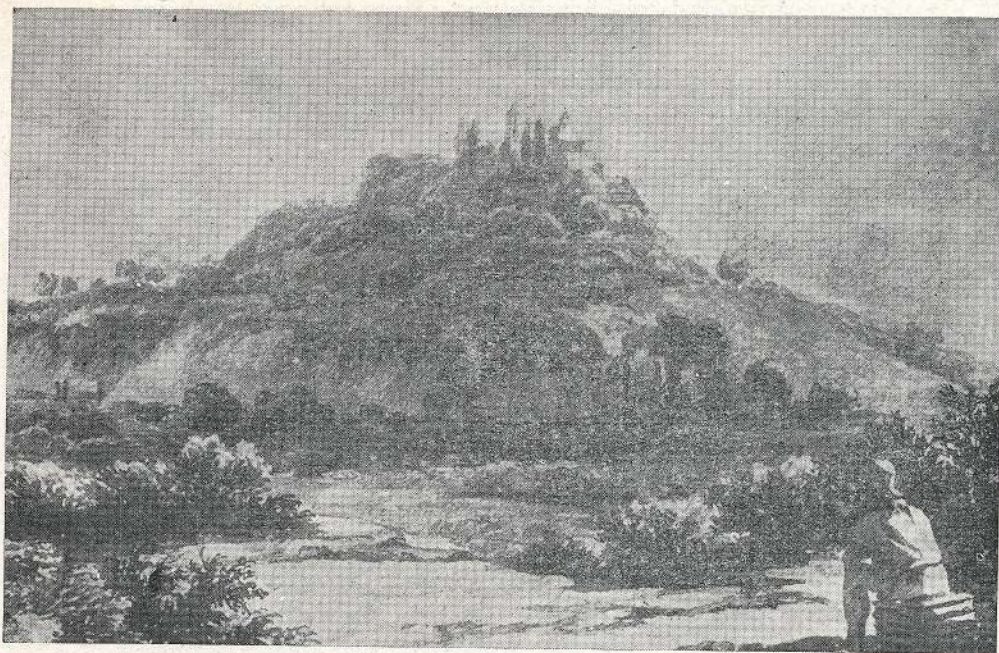
Ya el final de la Colonia tuvo sus manifestaciones pictóricas suscitadas por sacerdotes de la orden de los jesuitas, los que bajo el hábito de esta orden sacerdotal—debido a la prohibición de entrar que había para los extranjeros—introdujeron al país artistas de otras nacionalidades.

Vinieron, entre ellos, plateros, fundidores, escultores, etc.

Estaba entonces en boga la Escuela Quiteña, movimiento pictórico nacido en las tierras del Ecuador. Este género de pintura, cultivado en su mayor parte por los aborígenes de aquel país, era de una primitiva sencillez. Ausente casi la perspectiva y las leyes de la composición, sus virtudes se encontraban en cierta perfección del dibujo y en el cultivo de unos cuantos colores, que siempre eran los mismos. Floreció esta pintura porque ella reflejaba un sentimiento religioso y porque era trasunto fiel del alma cohibida de los americanos.

Concluida la dominación española, cambiado ya el régimen que imprimía rumbos a las costumbres chilenas, el campo de inquietud se dilató de una manera súbita. La prensa, los libros, el comercio con el extranjero, una mayor tolerancia, agrandó el radio de acción de la curiosidad criolla.

Entonces empezaron a llegar también artistas europeos con un arte de des-



JUAN M. RUGENDAS  
«EL CERRO SANTA  
LUCÍA, 1848»

lumbradoras proyecciones. Llega el coronel Carlos Wood, inglés; de un correcto y bien dominado dibujo, que trabajaba el óleo y la acuarela. Ejecutó aquí algunos cuadros de temas militares, tales como la «Batalla de Yungay», «La toma de la Esmeralda» y otros, superiores todos a cuanto se había visto, pues en ellos existía la perspectiva y la composición.

Pero cuando empieza a haber una verdadera curiosidad artística es con la llegada de Juan Morits Rugendas y de Raymond Monvoisin. Rugendas, artista de origen alemán, estuvo en nuestro país pintando y dibujando sus aspectos más típicos, tanto en sus costumbres populares como en sus paisajes, cosa que hizo también en varios otros países del continente.

Los dibujos y cuadros de Rugendas constituyen inapreciables documentos históricos para conocer la vida chilena de

aquel tiempo. La facilidad y soltura del dibujo, la armonía de sus composiciones hacen que ellos sean de una elocuencia no superada. Este mismo género de las costumbres populares explotó el chileno Manuel Antonio Caro, que también logró realizar obras de méritos.

Monvoisin fué artista francés, uno de los buenos de su tiempo, con gran premio en el Salón de París y con otras recompensas. Fué quien tuvo una mayor influencia en la naciente preocupación por las Bellas Artes.

Calurosamente recomendado al Gobierno chileno, se le recibió con vivas muestras de deferencia y de respeto.

Monvoisin aportó al ambiente un sólido y prolongado conocimiento de su oficio junto con un ponderado romanticismo, producto directo de la revolución francesa y del primer imperio napoleónico. La inspiración de sus motivos pictóricos la buscaba en la expresión



M. MONVOISIN  
RETRATO

de los grandes acontecimientos históricos, en el dramatismo de las situaciones que generalmente estaba al servicio del hinchado e ingenuo concepto que se tenía entonces del amor y de los grandes deberes sociales.

Poco después de Monvoisin llegó a nuestra tierra Alejandro Cicarelli, artista italiano de muy regulares méritos. El Gobierno le encargó la Dirección de la recién creada Academia de Bellas Artes. No fueron brillantes los primeros tiempos de esta academia. Carente de lo más esencial su enseñanza se reducía a la copia de reproducciones litográficas y uno que otro mediocre retrato. Como ideal altísimo se ponía a la antigüedad griega,

cuya pureza de dibujo se trataba de emular junto al limpio color de los italianos y de los franceses de ese tiempo.

Hay que decir que todo esto era un cuerpo extraño en la sociedad de entonces, que apenas sentía una mínima atracción hacia esta nueva manifestación artística, cuyo más auténtico lenguaje no entendía. Por otra parte, el artista o el que sentía amor o pasión por la pintura encontrábase desvinculado del ambiente, al que miraba con un agresivo desdén. En compensación procuraba refugiarse en su arte, sublimándolo y poniéndolo a una altura a que él mismo no podía alcanzar. De aquí venían esos cuadros de un teatralismo efectista, en los cuales

siempre había una intención romántica de exaltar un sentimiento social o amoroso. La pintura que lograba identificarse con el ambiente eran los retratos y los cuadros religiosos, generalmente de muy débil factura.

Los primeros artistas chilenos tenían un pie forzado. Les era necesario adquirir la habilidad y la sabiduría a que había llegado el intelecto maduro de los artistas europeos, sin tener las internas e ineludibles necesidades que había conducido a éstos a la espléndida realidad que les sonreía. Faltáronle los elementos simples que respondieran y expresaran sus sentimientos primitivos, su ingenua admiración ante un arte superior a sus medios de realización. Faltó tal vez el artista, el maestro que comprendiera esta circunstancia desfavorable. Desgraciadamente, entonces la personalidad de cada cual significaba poco, ante el desmesurado y romántico concepto de la época. Igual defecto tuvo también la enseñanza primaria y superior. Domingo Faustino Sarmiento algo vislumbró de esto cuando reprochaba a los jóvenes escritores contemporáneos su afán de pulcritud y de rigurosa observancia de las reglas clásicas, en desmedro de una mayor curiosidad por los sentimientos y las ideas.

¡Cosa curiosa! Uno de los mejores pintores de ese tiempo, el que con mayor interés se ha comentado en esta reciente Exposición Retrospectiva del cincuentenario del Museo, es uno que nunca tuvo pretensiones de tal. Fué don Vicente Pérez Rosales, hombre de múltiples y dinámicas actividades. Entre ellas tuvo la de ser un buen dibujante y un pintor dueño de sus elementos de trabajo, los que usó siempre en fines claros y accesibles para él. Escasa fué su labor, pero ella tiene el encanto vivo de cosa simple, de alma joven.

Poco puede decirse de los demás pintores chilenos de los primeros tiempos. Dentro de sus medios y de la cultura



PEDRO LIRA  
«LA CARTA  
DE AMOR»

existente produjeron, muchos, buenas obras que constituyen hilos conductores para seguir el desarrollo de la pintura chilena.

Las Bellas Artes adquirieron un acento de mayor resonancia sólo a fines del siglo pasado con la aparición de Pedro Lira, Alfredo Valenzuela, Onofre Jarpa y otros.

Tal es más o menos a grandes rasgos el panorama que se puede trazar del pasado de las Bellas Artes en Chile y que

esta Exposición viene a poner en el primer plano de nuestra curiosidad. Es ella la más completa que hemos visto en este sentido, pues aquí están representados todos los pintores de alguna importancia que ha habido en Chile en el pasado siglo. Ramírez Rosales, Pérez Ro-

sales, Mandiola, Smith, Ortega, Campos, etc. Todos ellos que parten desde el romanticismo incipiente del año 1840 hasta la situación de vibrante expectativa por que atraviesa la pintura chilena de hoy.

R. MONESTIER.

## CRONICA EDUCACIONAL

### Mensaje de los escolares ecuatorianos a los escolares de España y América, con ocasión de la Fiesta de la Raza.

(Para que sea leído en una inauguración de clases)

«Queridos compañeros: En este día ha vuelto a encenderse nuestro fervor por la Fiesta de la Raza, de nuestra raza vinculada con todas las razas de la Tierra en el pasado y llamada a ser en el futuro, por nuestro esfuerzo, la raza de los grandes. ¿Recordáis, niños, que Cristóbal Colón al aproximarse al Continente Nuevo, divisó una llamita de fuego y que se guió por ella con sus carabelas?... pues esa llamita perdura encendida en nuestros corazones, en forma de amor a la Humanidad y un alto ideal de Justicia. Tened presente que América tiene forma de antorcha y de corazón: antorcha para todos los grandes ideales, y corazón para todas las noblezas y hazañas heroicas. Por la grandeza de América, Salud!

### Un ensayo del procedimiento ideovisual de lectura y escritura en las Escuelas de Chillán

En nuestro deseo de dar a conocer el interés y entusiasmo que el maestro chileno despliega por renovar cada día las añejas prácticas docentes, vamos a referirnos, brevemente

te, en esta crónica al ensayo Decroliano que, en algunas escuelas de Chillán se ha venido realizando durante el transcurso del presente año.

Los siguientes profesores: Srta. Carmela Mercado, Ana Carrasco San Martín, Carmela Lagos Pinto, Olga Ramírez Bahamondes, María Lagos Pinto, Hortensia Ruiz Yáñez, Luisa Miranda Melo, Srs. Patricio Troncoso Aedo y Heriberto Quezada, dirigidos por el Inspector Escolar don Abraham Sepúlveda Pizarro, pusieron en práctica en sus cursos el procedimiento Ideo-visual de lectura y escritura, previo dominio de los conocimientos y técnicas que fundamentan el sistema del inspirado pedagogo belga, Ovidio Decroly.

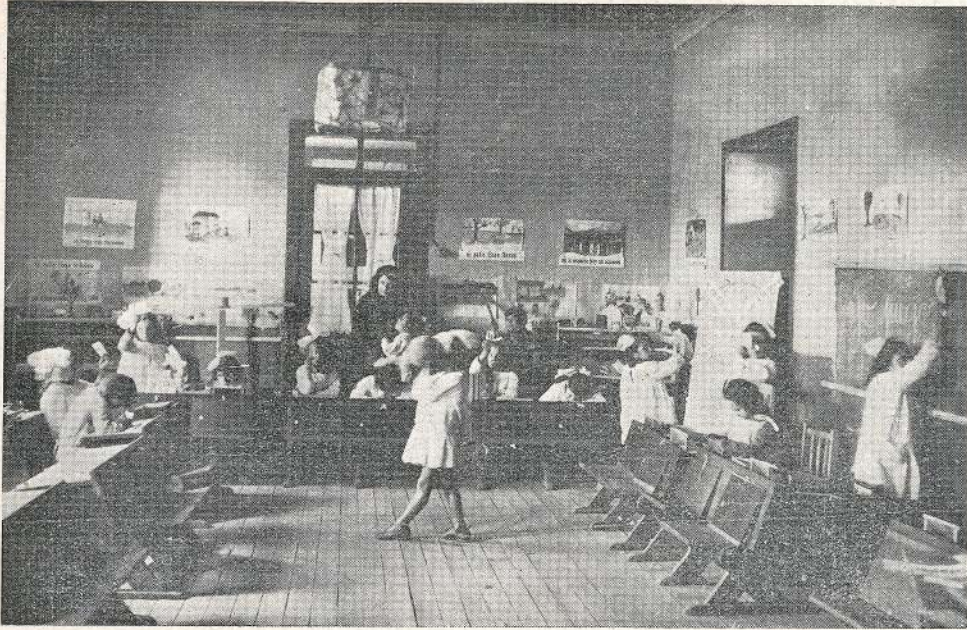
Nuestras referencias no tienen la pretensión de estimar dicho ensayo como algo definitivo; no obstante, es innegable la repercusión e importancia que reviste en el carácter de práctica pedagógica, la que sumada a otras verificadas en el país, va camino de evolución permanente; y cuyos resultados serán superados un día, hechas las adaptaciones de carácter psicológico y de índole nacional.

Informados latamente sobre el particular hemos podido deducir que el procedimiento Ideo-visual ha dado resultados que dejan sinceramente satisfechos al grupo de maestros que, a no dudarlo, ha debido vencer dificultades no tan solo de carácter material sino las múltiples y variadas dificultades que crea toda innovación que se pretenda llevar a cabo.

Damos algunas de las razones que hemos tenido en vista—dicen estos maestros—para llevar a la realización un trabajo que, no tan sólo es de ensayo sino que hemos pretendido sea, en lo posible de adaptación:

1) La rutina de una aplicación rígida del programa sin que intervenga para nada el interés del niño.

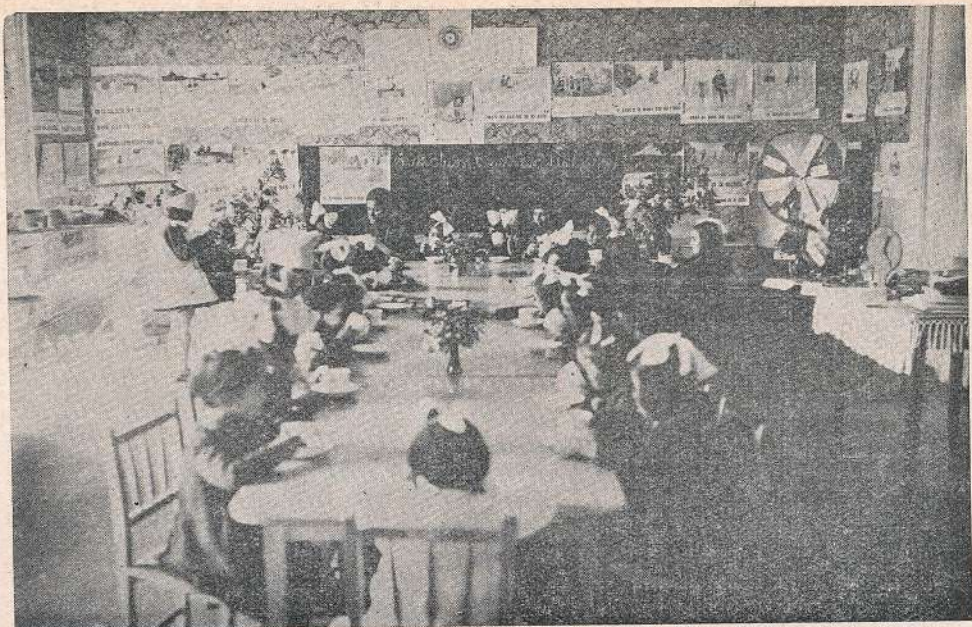
2) El aprendizaje mecánico y analítico, desprovisto de esa chispa de vida de la global-



EN CLASE DE LECTURA  
CURSO DECROLIANO DE  
LA ESCUELA N.º 13 DE  
CHILLAN. — PROFESORA  
SRTA MARIA LAGOS P.



EN ACTIVIDADES MA-  
NUALES. CURSO DECRO-  
LIANO DE LA ESCUELA  
N.º 14 DE CHILLAN. PROF.  
SRTA. HORTENSIA RUIZ.



TOMANDO DESAYUNO.  
CURSO DECROLIANO. ESC.  
N° 10 DE CHILLAN. PROF.  
SRTA. CARMEN LAGOS P.



EN LECTURA Y ESCRITU-  
RA. CURSO DECROLIANO.  
ESCUELA N° 16. PROF.  
SRTA. LUISA MIRANDA.



lización, la que permite que la mente infantil se pueble de imágenes y de ideas.

3) El reemplazo de la fría abstracción por la actividad infantil espontánea y acreedora, frente a la vida real y en un ambiente natural.

4) El recitado de lecciones, desplazado por ejercicios de observación, experimentación y construcción, que dan oportunidad al niño para la adquisición de la lectura, escritura, etc., etc.

Tales, declaraciones evidencian que la ideología Decroliana, profusamente difundida en todas partes, encuentra feliz e inteligente interpretación de parte de los maestros chilenos, constituyendo para nuestros educadores, no una serie de fórmulas que haya que practicar servilmente, sino una fuente de inspiración estimuladora del espíritu creativo profesional, cuyos factores proyectan hacia el futuro «nuestra verdadera escuela para la vida y por la vida», cimentada sobre nuestras propias modalidades.—*Chillán, 31 de Octubre de 1930.*

### Anuario de bibliografía pedagógica

El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes acaba de publicar, en excelentes condiciones tipográficas, el *Anuario de Bibliografía Pedagógica*, correspondiente al año

1929, que contiene noticias de 1,203 obras de Pedagogía, publicadas en todas las lenguas cultas de Europa y de América.

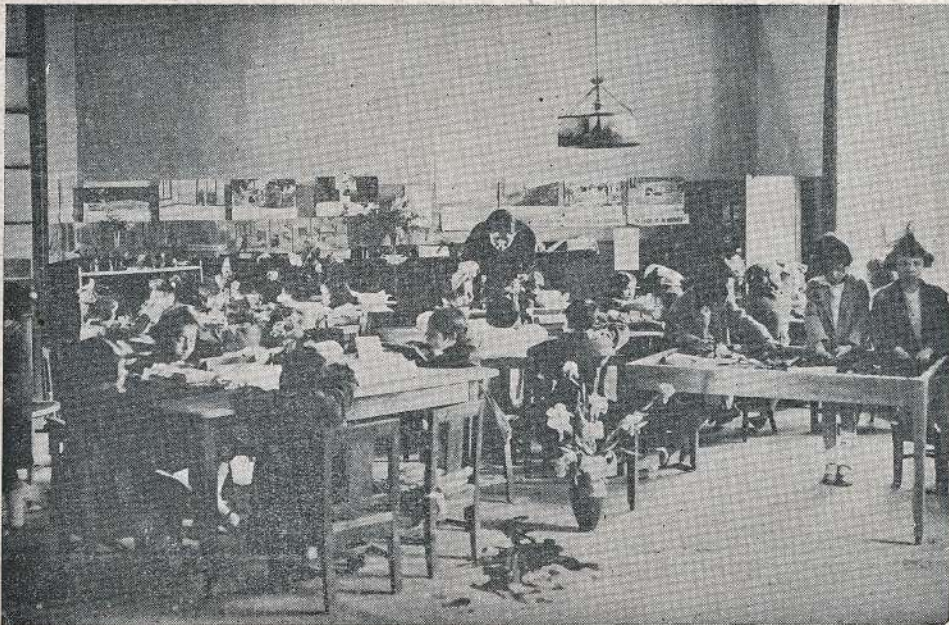
De ellas, 389 han sido editadas en inglés; 289, en español; 273, en alemán; 124, en francés, y 111 en italiano.

Las poblaciones en que mayor contribución han prestado a esta manifestación científica han sido, por este orden: Londres, Madrid, Nueva York, Washington, Leipzig y París.

Este *Anuario* lleva como apéndice un índice de revistas pedagógicas y de periódicos profesionales de enseñanza, que se publican en España y en la América española.

Chile es uno de los países más pobres en revistas pedagógicas y educacionales, entre los de habla española.

España.....	67	revistas pedagógicas.
Argentina.....	38	» »
Méjico.....	18	» »
América Central...	17	» »
Ecuador.....	16	» »
Colombia.....	13	» »
Uruguay.....	8	» »
Chile.....	7	» »
Cuba.....	6	» »
Bolivia.....	5	» »
Perú.....	4	» »



EN TRABAJO LIBRE.  
CURSO DECROLIANO.  
ESC. N.º 4 DE CHILLAN.  
PROFESORA SEÑORITA  
ANA CARRASCO



EN CLASE DE LECTURA  
CURSO DECROLIANO. ESC.  
N.º 7 DE CHILLAN. PROF.  
SR. HERIBERTO QUEZADA



EJERCICIOS DE CALCULO.  
CURSO DECROLIANO ESC.  
N.º 11 DE CHILLAN. PROF.  
SEÑORITA OLGA RAMIREZ

## Exámenes en las Escuelas de Santiago

Durante la primera quincena de Diciembre, desde el 1.º al 13, se llevarán a efecto en esta capital las pruebas finales del año en las escuelas primarias.

Con este motivo el Inspector de Zona respectivo ha nombrado ya las comisiones y los delegados que presenciarán las pruebas en las diferentes escuelas.

De acuerdo con las disposiciones reglamentarias, al término de las labores del trabajo con los alumnos seguirán otras actividades como una demostración de la labor realizada. Desde el 15 al 20 del mismo mes se efectuarán las exposiciones, una en cada Sector Escolar, conforme a las instrucciones que oportunamente impartirán los Inspectores.

Como clausura definitiva del año escolar, los profesores deberán concurrir a las distintas Escuelas Experimentales durante los días 22, 23 y 24, para oír y comentar la rela-

ción que se hará de la labor desarrollada en dichos establecimientos.

En conformidad a las disposiciones vigentes, los examinadores pedirán a los profesores las nóminas de sus alumnos, la asistencia media anual y las calificaciones obtenidas en el curso de sus estudios; podrán imponerse de los libros de la escuela y de las materias enseñadas durante el año.

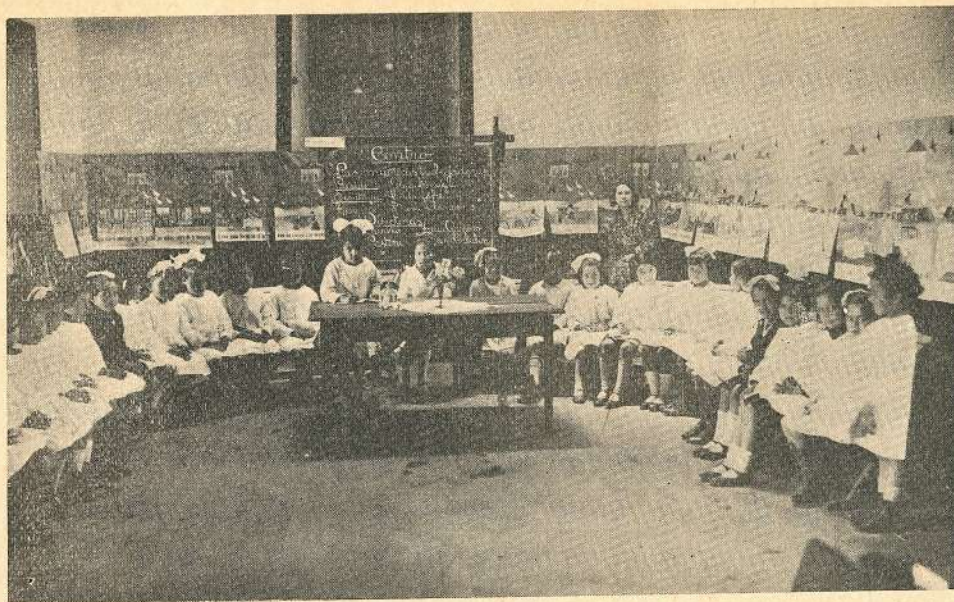
## Visitas a las escuelas de Santiago

El Director de Educación Primaria y el Jefe de la Sección Pedagógica visitan varias escuelas

El Jefe del Servicio de Educación Primaria, señor Sazié, ha visitado varias escuelas durante el presente mes, en compañía del Jefe de la Sección Pedagógica, señor Bustos, con el objeto de imponerse personalmente de la labor que desarrollan los establecimientos a su cargo.



TRABAJANDO EN LA MASA DE ARENA. CURSO DECROLIANO. ESCUELA N.º 1 DE CHILLAN. PROF. SR. PATRICIO TRONCOSO



PEQUEÑAS ASAMBLEISTAS.  
CURSO DECROLIANO. ESC. N.º  
11.º DE CHILLAN. PROFESORA  
SEÑORITA CARMELA MERCADO



INSPECTOR ESCOLAR SR. DON  
ABRAHAM SEPULVEDA PIZARRO  
Y PROFESORES DE LOS  
CURSOS DECROLIANOS DE LAS  
ESCUELAS DE CHILLAN

Los señores Sazié y Bustos se han impuesto detenidamente de la marcha de las escuelas visitadas, en especial de los aspectos técnicos del trabajo educativo: de la interpretación de los programas; de la clasificación de los alumnos; de la labor social del profesorado; de la cooperación que allegan los padres de familia y vecinos; de la participación del Inspector Local en las actividades de cada establecimiento.

Los jefes superiores del servicio han querido imponerse de cerca de la forma en que se aplican las instrucciones impartidas por la Dirección de Educación Primaria, a objeto de

## Las bibliotecas circulantes y las escuelas rurales

Una de las críticas más severas que se ha hecho contra la escuela antigua es el abuso de la memoria: los alumnos adquirirían sus conocimientos a través de un libro de texto único, que se aprendían letra por letra, ejerciendo poco o nada el raciocinio.

Las corrientes modernas, en cambio, insisten en que es imprescindible que los alumnos dispongan de la mayor cantidad de libros posible; para esto es necesario crear bibliotecas



MODELADO CON PASTA CARTON PIEDRA, PROFESORA SRTA. ROSA ALFARA Y SR. PRUDENCIO RIVEROS. ESCUELA N.º 9 DE COMBARBALA

amoldar los nuevos rumbos técnicos a las modalidades de nuestros niños y a las posibilidades prácticas de la localidad que sirve la escuela.

Además, estos funcionarios han estudiado en sus visitas otros tópicos de importancia, como el número de profesores en relación con la existencia de alumnos y la ubicación de cada plantel, a fin de que la nueva distribución del personal y la ubicación racional que se dará a las escuelas, corresponda a las verdaderas necesidades de la enseñanza.

Los jefes mencionados continuarán desarrollando su plan de visitas, a medida del tiempo que les ofrezcan las intensas labores de sus cargos.

escolares que contengan las obras más importantes para los alumnos y los maestros. Además de estas bibliotecas permanentes existentes otras, llamadas ambulantes que, especialmente en los distritos rurales, se encargan de facilitar libros, en calidad de préstamo, a los escolares. De esta forma los libros comprados por un municipio pueden circular, estar constantemente en uso, y los niños disponer de una gran variedad de lectura.

Esta práctica está adquiriendo una gran popularidad en los Estados Unidos de América. Una de las personas que más ha trabajado para divulgar esta clase de bibliotecas—la señorita Sarah Byrd Askew—publica en el Boletín de la Unión Panamericana correspon-

diente al mes de Julio, un artículo en el cual describe de una manera admirable el valor de las bibliotecas circulantes y la gran influencia que ejercen en el desarrollo intelectual de los escolares. «El carácter de la enseñanza, dice, está mejorando porque los maestros tienen libros, y las escuelas rurales ya no tienen que enseñar solamente datos, pues disponen de material para poner a los alumnos en contacto con la vida. Los niños que viven en el valle entre el río y la montaña

pueden conseguir sus libros con la misma rapidez que los niños de la ciudad, y disponen de más tiempo para leerlos y estudiarlos».

Este artículo, titulado «Las bibliotecas circulantes y las escuelas rurales» se publicará también en forma de folleto, y las personas que deseen conseguirlo deben dirigirse, indicando claramente su nombre y dirección, a la Sección de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana, Washington, D. C. (EE. UU. de A.)



**COLORES** *Pelikan*  
PARA PINTAR CARTELES

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



# OBRAS DE PEDAGOGIA

Amor.—El Método de la Escuela Renovada.....	6.—	Ferriere.—Problemas de la Educación Nueva.....	7.50
Amor.—El Método Cousinet.....	3.—	Ferriere.—La Libertad del Niño en la Escuela Activa.....	15.—
Amor.—Las Escuelas Nuevas Escandinavas.....	3.—	Ferriere.—La Práctica en la Escuela Activa.....	12.—
Audemars.—La Casa de los Niños.....	3.—	Ferriere.—Transformemos la Escuela.....	6.—
Ballesteros.—Las Escuelas Nuevas Francesas y Belgas.....	3.—	Ferriere.—La Educación Autónoma.....	7.50
Ballesteros.—El Método Decroly.....	3.—	Ferriere.—La Ley Biogenética y la Escuela Activa.....	2.30
Barnés.—Ensayos de Pedagogía y Filosofía.....	9.—	Fuentes.—Herder y su ideal de humanidad.....	5.30
Barnés.—La Educación de la Adolescencia.....	7.50	Gajardo.—Los Derechos del Niño y la Tiranía del Ambiente.....	5.—
Barnés.—El Desarrollo del Niño.....	7.50	Gaupp.—La Psicología del Niño.....	7.50
Bain.—La Ciencia de la Educación.....	12.—	Guillén.—Los Centros de Interés en la Escuela.....	6.—
Binet Simon.—Tests, para el examen de la inteligencia.....	3.—	Grunder.—Las Comunidades Escolares Alemanas.....	4.50
Boon.—Aplicación del Método Decroly.....	7.50	Grez.—Los Textos de Historia y las Nuevas Ideas Pedagógicas.....	0.80
Bovet.—El Instinto Luchador.....	7.50	Hamaide.—El Método Decroly.....	7.50
Castillejo.—La Educación en Inglaterra.....	9.80	Heras.—La Educación de los Niños Ciegos en las Escuelas Públicas.....	7.50
Comas.—El Método Mackinder.....	3.—	Herbart.—Pedagogía en General.....	9.—
Comas.—Las Escuelas Nuevas Inglesas.....	3.—	Herder.—La Gracia en la Escuela.....	1.80
Comas.—El Sistema de Winnetka en la práctica.....	6.—	Jespersen.—La Enseñanza de las lenguas extranjeras.....	6.80
Compayré.—Carlos Démia y los orígenes de la enseñanza primaria.....	3.80	Kerschensteiner.—El Alma del Educador.....	7.50
Claparède.—Psicología del Niño y Pedagogía Experimental.....	27.—	Kerschensteiner.—La Enseñanza Científico-Natural.....	7.50
Claparède.—La Escuela a la Medida.....	1.80	Kerschensteiner.—La Escuela del Trabajo.....	7.50
Davidson.—Historia de la Educación.....	7.50	Kerschensteiner.—El Problema de la Educación Pública.....	1.50
Dewey.—Cómo Pensamos.....	9.—	Lemaitre.—La Vida Mental del Adolescente.....	7.50
Dewey.—Ensayos de Educación.....	6.—	Lehmann.—Schiller y el Concepto de la Educación Estética.....	3.80
Dewey.—Teoría sobre la Educación.....	7.50	Luzuriaga.—Concepto y Desarrollo de la Nueva Educación.....	3.—
Dewey.—Filosofía de la Educación.....	7.50	Llopis.—Pedagogía de Decroly.....	4.50
Dewey.—La Escuela y el Niño.....	6.—	Mallart.—La Escuela Productiva.....	1.80
Dewey.—Métodos de Educación.....	7.50	Mallart.—La Escuela del Trabajo.....	3.—
Decroly.—Problemas de Psicología y Pedagogía.....	7.50	Mallart y Lutó.—La Educación Activa.....	7.50
Decroly.—Hacia la Escuela Renovada.....	1.80	Messer.—Historia de la Pedagogía.....	14.—
Decroly.—La Función de Globalización y la Enseñanza.....	2.30	Messer.—Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía.....	7.50
Decroly y Monchamp.—La Iniciación a la Actividad Intelectual y Motriz por los Juegos Educativos.....	7.50	Montessori.—Auto Educación.....	33.—
Descoedres.—El Desarrollo del Niño de 2 a 7 años.....	10.50	Montessori.—Antropología Pedagógica.....	24.—
Descoedres.—La Educación de los Niños Anormales.....	12.—		
Díez P.—Un ensayo de Educación Activa.....	3.—		
Évard.—La Adolescente.....	7.50		

**Librería y Editorial NASCIMENTO**

Ahumada 125

■ Casilla 2298 ■

Santiago

500,000 Clientes Recomiendan

# CORONA

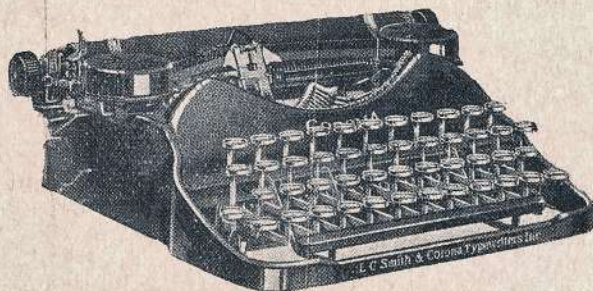
La Máquina de Escribir Personal

Hay más máquinas de escribir Corona en uso que todas las demás marcas juntas.

Es una completa máquina de oficina con la ventaja de su portabilidad.

Veinte años de experiencia han colocado a la cabeza de las máquinas de su género.

Con \$ 100 al contado y el saldo en 10 mensualidades de \$ 55, será suya una Corona último modelo.



CURPHEY & JOFRE Ltda.

Santiago, Agustinas 1017

Valparaíso, Blanco 637

## PROFESORES DE CANTO

Está en venta el mejor

## Album de Cantos Escolares

para niños chilenos.

Selección de Pablo Vidales

Precio: \$ 20

Casilla 3553

Santiago.

## TANGEE

(SE PRONUNCIA TANYI)

Productos de Fama Mundial  
Ultima Novedad

El lápiz para labios y el colorete tienen la propiedad de tomar el tono que Ud. desee y de durar todo el día.

Representantes  
Exclusivos:

KLEIN Y Cía Ltda.

HUERFANOS esq. BANDERA  
y Esquina AHUMADA



# Escuela de Educación Física

## SECCION KINESITERAPIA

MORANDE 750

A cargo del Dr. Martín Gondos, Médico Ortopédico

Tratamiento estrictamente individuales de la columna vertebral (escoliosis, dorso redondo, lordosis, etc, etc.), bajo la vigilancia y dirección de un Médico especialista y con Profesores de Gimnasia Médica, en su nueva sala de la Sección modernamente instalada.

Tratamientos científicos de movilización, masaje, etc., de las fracturas consolidadas y de las luxaciones. Tratamientos ortopédicos post-operatorios.

Tratamientos de las afecciones articulares y musculares derivadas de reumatismo o accidentes.

Tratamiento de parálisis infantil y de parálisis cerebrales, etc.

Masaje médico o científico, de todas las afecciones articulares y musculares y de los nervios.

Tratamiento de la obesidad, gota, estitiquiez, debilidad general, debilidad orgánica raquitismo, etc., etc.

Salas de luz ultra-violeta, aparatos de aire caliente, aparatos de electrización y gran sala Zander con aparatos especiales únicos en toda la América del Sur.

**La sección está abierta, desde las 8 A. M. hasta las 8 P. M.**

**Consultas Médico: Lunes, Miércoles y Viernes de 11 a 12**

**y todos los días de 4 a 6 P. M.**

**Morandé 750**

**Teléfono 86812**

# 6,000

SUCURSALES.

La

# REVISTA DE EDUCACION

tiene agencias en todo el país y está en venta en las librerías de las principales ciudades.

**Suscripciones dentro del país:**

Por un año. . \$ 10.00

Por 6 meses . 5.00

**para el extranjero:**

Por un año. . \$ 15.00