



REVISTA DE EDUCACION

29

30

REVISTA DE EDUCACION

SUMARIO

- | | |
|-----------------------------|--|
| JUAN ROJAS SEGOVIA | El problema de la cultura en la educación secundaria. |
| LUIS L. DE GUEVARA | Párrafos de un estudio sobre Pedro Prado. |
| MARGARITA JOHOW. | Escuelas-hogares y hogares escolares. |
| PAUL VALERY | Conversación sobre la poesía. |
| EDUARDO BARRENECHEA | La experimentación pedagógica. |
| ALONE | Viejos libros de memorias. |
| CARLOS STUARDO ORTIZ | En los laboratorios de la Sorbonne. |
| O. | Teatros de muñecos. |
| ENRIQUE SALAS SILVA | Las asignaturas científicas y humanistas y la situación profesional del personal secundario. |

POR LA SALUD DEL NIÑO

Consultas y sugerencias

BIBLIOGRAFIA

DOCUMENTOS OFICIALES

Santiago, Mayo y Junio de 1931

Concurso de la Revista de Educación

El Ministerio de Educación Pública ha resuelto dar a su órgano oficial la "Revista de Educación", un carácter más en armonía con las labores docentes.

Como un medio de realizar este propósito, la Dirección de la Revista abre un concurso para elegir los mejores trabajos sobre materias pedagógicas, en las siguientes condiciones:

1.o Podrán presentarse a este concurso los profesores primarios y de las demás ramas de la enseñanza;

2.o Cada mes se elegirán dos o más de estos trabajos, que serán publicados en la Revista;

3.o Se otorgará al autor de cada trabajo elegido, un premio de cien pesos (\$ 100) en dinero, que se pagará inmediatamente de aparecido el número en que se efectúa la publicación;

4.o Los trabajos deben ser inéditos y no podrán exceder de cinco carillas escritas a máquina o diez carillas manuscritas;

5.o Para premiar los trabajos se considerará la fecha de envío;

6.o Los trabajos que no se publiquen, serán devueltos a la dirección del autor, sin que sea preciso reclamarlos;

7.o Estas colaboraciones deben ser enviadas a la Dirección de la Revista (Casilla 3553).



El problema de la cultura en la educación secundaria

EL LICEO

I

Con la experiencia que hemos recogido durante años de docencia, podemos asegurar que nuestra educación secundaria, si bien adolece de algunos defectos de consideración, defectos inherentes, los más, a todos los sistemas de educación secundaria, tanto de Europa como de América, representa, no obstante, una disciplina de estudios, un acervo de conocimientos sistematizados, incorporados efectivamente al progreso intelectual de la nación. De no ser así, no tendríamos a nuestro haber la opinión laudatoria y desinteresada de extranjeros eminentes, ni tendríamos un grupo de élite intelectual, reducido si se quiere, que tanto en las profesiones liberales, como en las funciones del Estado o la política, o en el cultivo desinteresado de las actividades puras del espíritu, constituyen un exponente valioso que no nos coloca en situación desmedrada ante nuestros hermanos de la América del Sur.

Nuestra educación secundaria consigue realizar, aunque en proporción modesta, un pequeño ideal de cultura, susceptible evidentemente de un rendimiento mucho más efectivo cuando llegue a resolverse en ella el problema de la cultura intensiva.

Siempre nos ha asistido el convencimiento de que por sobre todas las reformas introducidas en la educación secundaria, progra-

mas, métodos, político y orientación educacionales, existe un problema substantivo, un problema de cultura, y en este sentido formularemos algunas observaciones.

Quien haya convivido con el alumnado el actual momento educacional, advertirá de inmediato dos fallas que afectan sensiblemente a la educación de nuestros liceos: la forma inadecuada, trunca, raquítica, en que realizan el ideal de cultura, y la curva descendente que, en general, describe la preparación, tanto científica como literaria, de su alumnado en los aspectos de calidad y cantidad del saber.

En otras palabras, estimamos que nuestras humanidades deben responder más cabalmente al ideal de la educación humanista y que nuestros estudios secundarios, que van describiendo evidentemente una curva de decadencia, de franca crisis, necesitan ser intensificados y rigorizados, acrecentados con nuevo acervo de ciencia y de disciplina cultural. En suma, más humanismo, más espíritu científico y mayor severidad general en los estudios secundarios.

Ante todo, hagamos un examen crítico del problema vital: el de la cultura, que lleva involucrado el de intensificación cualitativa y cuantitativa del conocimiento.

¿Qué factores han influido en el estado actual de la depresión y de depreciación de los estudios culturales en nuestros liceos?

Nuestra primera observación habrá de referirse al punto de vista con que, por lo general, se ha abordado hasta hoy el problema de la enseñanza secundaria. Cabe decir que ha primado un criterio en cierto modo simplista, que no es, a nuestro juicio, aquel en que debemos colocarnos para determinar las finalidades de esta enseñanza. Ha primado entre nosotros un error de concepto: no se ha tenido la noción exacta de lo que debe ser la enseñanza secundaria y de sus finalidades. En la mayoría de los casos se la ha juzgado por su valor utilitario, ya sea en razón de su mayor o menor preparación para el ingreso a la Universidad, o de la medida en que esta educación prepara al educando para afrontar las contingencias económicas de la vida. No se ha querido reconocer que el rol específico de la educación secundaria es impartir una cultura desinteresada, formar la sensibilidad y el carácter, desarrollar hábitos intelectuales; que ella ha de estar formada, más que todo, de estímulos que vengan a obrar poderosamente en la subconciencia

del niño y a determinar sus gustos, sus inclinaciones, las directrices de su futura personalidad; que ella no va encaminada hacia un acopio de erudición, puesto que su esfuerzo va en el sentido de la calidad y no de la cantidad.

En virtud de este despertar del espíritu hacia la belleza de los conceptos, de las imágenes, de las palabras, esta educación es más bien de cultivo y no de función estática, receptiva, memorizante o de repetición de conceptos que no han sido intuídos en el trabajo de investigación personal.

Por consiguiente, debe propender a tal desarrollo intensivo de la personalidad, que permitirá a cada individuo adoptar actitudes propias y resolver situaciones con criterio independiente de las contingencias; esto es, una educación de cultivo de las posibilidades individuales.

A esta disciplina de estudios, que debe ser un "medio de formación intelectual, sentimental y moral", se ha querido aplicar generalmente el cartabón utilitario. Cada vez que se han expresado los fundamentos de nuevas orientaciones o modificaciones en los planes de estudios secundarios, se ha hablado de "necesidades económicas" y de "rumbos prácticos". Pero se ha relegado a segundo término el verdadero problema, el problema de la cultura, que es de un imperativo todavía más categórico en las naciones jóvenes que en las de vieja civilización. Si hasta hoy hemos tratado de imitar todas las manifestaciones de progreso de las civilizaciones europeas, nada justifica que nos neguemos a la formación de una sólida cultura que venga a constituir, en el curso de tiempo, el patrimonio y la tradición de nuestra raza.

¿Dónde encontrar una explicación a semejante actitud?

Es que, desvinculados como hemos permanecido de la conservación de lo que Eucken llama "los valores espirituales de la humanidad", nos ha dominado el punto de vista de lo inmediato y práctico, sin que hayamos medido las proyecciones que este concepto pueda tener sobre las generaciones del presente y del futuro.

Estamos frente a una interpretación utilitaria muy en consonancia con la actualidad y que arranca su explicación de hechos de carácter filosófico más profundos. Atravesamos por una época en que han hecho crisis los valores espirituales de la humanidad, que queremos suplantar por el goce de las conquistas materiales y efí-

meras; por una época de desconocimiento o negación de las cosas del espíritu, de desorientación y falta de ideales, en que cada cual quiere ver de inmediato la realización de sus deseos materiales. Estamos en la era del maquinismo, de la vida inquieta y activa del nervio y del músculo, en que el problema vital es la riqueza, único punto en que convergen todas las voluntades. Deslumbrados por la grandeza de las conquistas materiales de nuestro siglo, hemos puesto a ellas las aspiraciones del intelecto y del espíritu.

Se comprende que entre nosotros, cada vez que se quiere anteponer a la educación humanista, la educación práctica de los "hombres de acción", se hable de los países sajones y preferentemente de los Estados Unidos y de sus grandes posibilidades económicas.

Bien está que aprendamos del gran país del Norte más de una lección de esfuerzo, de carácter y de perseverancia; pero no olvidemos que uno de los padres del pragmatismo, Stuart Mill, establece en su filosofía una distinción entre lo que llama "el placer sensible" y el placer espiritual. Filósofos contemporáneos, entre ellos Scheller, han expresado palabras decisivas al dilucidar el afán de saber o el propósito utilitario del aprendizaje. Discutir a la empresa su formidable valor, o bien opinar que sólo puede conservar su verdadero valor si se pone en entredicho su finalidad originariamente práctica, enderezada a la posible elaboración del mundo, y se la califica de "puro saber absoluto" o de único saber accesible a nosotros los hombres, (lo que justamente no es), son dos actitudes igualmente dañosas. La primera es el camino de un falso y claudicante romanticismo; la segunda, el de "un falso y superficial positivismo o pragmatismo".

Bueno es traer a cuenta aquí, con respecto al tan socorrido ejemplo de Norte América, las observaciones que Guillermo Ferrero hace en su obra "El genio latino", en uno de los ensayos que consagra a los Estados Unidos, a raíz de su visita a aquel país. Para él la grandeza norteamericana, grandeza constituida en "record" y en "standard", se resume en el término "cantidad". En cambio, para Europa, el vocablo que la determina es: "calidad". Se revela alarmado por la penetración del espíritu norteamericano en Europa, por lo que él llama la americanización de Europa, y se pregunta qué llegará a ser de sus monumentos, de sus obras de arte, de todas las grandes conquistas del espíritu, ante esta penetración del triunfo del "ideal del poder", subentendiendo con ello el predomi-

nio de las cosas materiales sobre las del espíritu. Cita como ejemplo el hecho de que las escuelas de arte, de pintura, de música, de escultura, que eran las que mantenían el culto de la civilización europea, hayan desaparecido casi y se las haya substituído por escuelas de electricidad, de mecánica, de comercio, de química; y que las clases de la aristocracia y de la riqueza europeas, que fueron los mecenas de las artes, encuentren de mayor mérito y más elegante fabricar automóviles o aeroplanos, que proteger las artes y los artistas.

Las palabras que el pensador italiano consigna respecto a Europa tienen también su aplicación, y no escasa, en los países de la América Latina. En efecto, una secuencia de defectos, de los que por otra parte no ha logrado verse libre, cual más, cual menos, ninguno de los países de la América del Sur, ha sido revelada a las últimas generaciones, como resultado reflejo de las características actuales de nuestra educación verbalista, memorizante, que no despierta en grado apreciable la investigación de las grandes verdades de la ciencia—el amor a la ciencia por la ciencia—que no cultiva proporcionalmente los estímulos del espíritu en la interpretación de las grandes obras del sentimiento y que no propende, en la medida que tenemos derecho a esperar de ella, la formación integral de la personalidad, en la cual han de equilibrarse en esfuerzo de superación, la cultura, la sensibilidad y la inteligencia.

J u a n R o j a s S e g o v i a



Párrafos de un estudio sobre Pedro Prado

EL AMBIENTE Y LA CRITICA

En mis clases, he podido observar un fenómeno que me parece epítome de lo que ocurre en el país: casi siempre, los pocos alumnos que por su talento se singularizan en los cursos inferiores o en los primeros meses de trabajo, concluyen por sumarse a la mediocridad en mayoría, y sólo se mantienen en su puesto cuando el resto lo forma un bloque de inteligencias homogéneas, si bien no destacadas. Como si tuvieran la intuición y el convencimiento prematuros de que las cualidades meritorias que los adornaban, no servían para nada. (La mayor parte de los alumnos, trata de parecer grata a sus compañeros, antes que a sus padres y profesores).

Lo que nos falta a los chilenos, para que los mejores remonten en su libre vuelo, es nada menos que la nación grande, el ambiente comprensivo, la densidad de agua marina. Aquí hay un divorcio extremo entre los pocos espíritus dilectos y el conglomerado humano restante. Es por eso que aquéllos se desorientan y dan a menudo la impresión de árboles desarraigados y como flotantes, cuando no de gigantes que se debaten a la desesperada, sumidos de medio cuerpo en tembladeras medrosas. La crítica ha sido, salvo alguna excepción digna, de una mediocridad artística pavoro-

sa, empeñada en una poda rasante, niveladora. Son este ambiente de vulgaridad y esta crítica miope que le sirve de vocero, los que durante largo tiempo han mantenido la original y pura obra de Prado, fuera del plano de popularidad superior en que debió haber estado siempre. Es esta crítica miope la que, entre otras cosas, ha querido negarle chilenuidad a la obra de nuestro autor. Es verdad que poco se ha preocupado él de darnos la pintura superficial de las cosas, la sucesión aleatoria de líneas, masas y colores. Y no se ha preocupado, por la simple razón de que no ve así el mundo.

Por otra parte, carece de macuquez, de socarronería y no emplea el vocabulario popular, ni sus idiotismos y dichos. También ha huído de las eternas empanadas, cuecas y topeaduras. Y, sin embargo, magia del verdadero artista, todo esto, todo lo chileno, aparece a través de su obra evocado de un modo más intenso que en todas las copias directas y meramente intuitivas.

EL AUTOR

No lo conocía sino a través de cuatro o cinco de sus obras, de algunas conferencias que él dictara aquí y allá, de críticas de prensa y de comentarios de amigos. Pero lo sabía hombre sano, saturado de bondadosa llaneza, y su sonrisa de niño infundía amable confianza. Además, me aquíjoneaba el deseo de visitarlo en su heredad, en su casona antigua, enclavada en los aledaños de la ciudad. Y, venciendo mi timidez, una mañana de las postrimerías del verano, fuí a verlo.

Es grato estar oyendo a este hombre sabio, artista y sencillo, como arrimarse a la sombra de un árbol grande. No se siente uno cohibido. Al contrario: no sé qué suerte de cordialidad inteligente se tiende, desde su fisonomía risueña, a la nuestra, estática de atención. Mientras nos habla con palabra fluída, armoniosa y convencida, palabra de maestro, comprobamos que nunca, ninguno, como entonces él, nos dió en las aulas esa inquietud apasionada por las cosas hermosas, grandes y puras.

La estancia es clara y recogida. Muchedumbre de libros pueblan las estanterías. Las paredes se adornan con cuadros y dibujos. Y como los amplios ventanales se abrían al parque añoso y a los senderos del jardín, y la voz del poeta era serena y profunda,

a la mente acudían evocaciones helénicas. Sócrates, Platón, los jardines de Academo...

Nosotros se lo decimos.

—¡Los griegos! ¡Esos sí que eran sabios!, dice, porque el concepto de sabio que los griegos tenían es muy otro del que tenemos nosotros. Para aquéllos, sabio no era el archivador de noticias y conocimientos ajenos, sino el creador, el hombre propiamente genial. Y, además, sabiduría era sinónimo de virtud...

Hablando de los griegos y de los filósofos, nosotros recordamos a "Androvar", el libro de Prado, que antes que un poema dramático, como lo clasifica el autor, nos parece más bien un drama filosófico. Y solicitamos que nos diga algo sobre él.

—¡A ver, a ver!—dice con entusiasmo.—Más interesante sería conocer su opinión.

Nosotros, tras un momento de meditación, se la decimos en breves frases: es una obra henchida de grandeza, de concepción fuerte y original. El Divino Maestro, Jesús, y el maestro humano Androvar, el pensador vagabundo que inquiere febril y desesperadamente la verdad, nos entusiasman. Pero la emoción enorme que el autor quiso darnos, no viene; no sabemos por qué no viene...

—...Sí? ¡Quién sabe, quién sabe!, responde Prado sin perder su serenidad habitual. Es muy difícil



Pedro Prado

juzgar una obra de arte ajena. Hay que tomar en cuenta tantos factores que varían enormemente nuestros juicios: el estado de ánimo, las preocupaciones del momento en que se lee, el sitio, la hora, la tonalidad del día... El lector común se adentra en las páginas de un libro con la mente cargada de prejuicios, de sensaciones, ideas y sentimientos, procedimientos y maneras ya dichos, generalmente manidos; con la mente cargada de su fórmula de arte... y, al encontrarse con módulos artísticos contrarios o distintos, sufre una impresión de rechazo, de repulsa, como la que experimentaría, verbigracia, a aquel que, inconscientemente, alargase la mano para beber el vaso de agua acostumbrado, y paladease uno en que honvertido leche. Algo insoportable. Por eso, deberíamos barrer de nuestro cerebro toda idea preconcebida, toda emoción sentida, asemejarlo a una tierra virgen, a una tabla rasa. Antes de proceder así, no conviene, no es justo negar nada. Las palabras tienen música, color, armonía, gravedad... Qué mérito cabe hallar en el juicio de una obra de arte, emitido por una persona familiarizada casi exclusivamente con la lectura de artículos de prensa o de obras prosaicas, donde las voces han perdido todos aquellos matices que sólo el ojo depurado del poeta descubre.

Nosotros asentimos, mirándolo sin pestañear...—¿Y “La casa abandonada”, “Los pájaros errantes”, “Alsino”?

Nos dice que la mayor parte de la obra por él realizada, no le interesa. Claro que hay allí algo... Pero...

Yo me acuerdo de Leonardo de Vinci, de una biografía que leyerá no ha mucho sobre esta personalidad representativa del Renacimiento: despego e insatisfacción de la propia obra, amor al ocio discursivo y a las ciencias, desgano para el trabajo, contrarrestado por entusiasmos discontinuos, fervorosos y fecundos. “Yo tal vez nada sepa fuera de mis entusiasmos; pero los entusiasmos forman una ciencia”, ha escrito Prado.

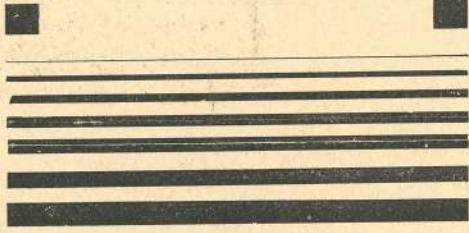
A parejas con este despego de la propia obra, va el que se refiere a la de los autores en un tiempo favoritos. El gran Eca de Queiroz, por ejemplo, el ídolo, lo deja ahora frío. Los unos y los otros, son como huesos cuya substancia se saboreó hasta dejarlos enjutos y mundos... Desde la elevación de la montaña que ha venido ascendiendo, casi todas las maravillas del plan y de los faldeos se han empequeñecido, y no conservan sino un valor relativo de conjunto, que la mirada serena contempla desde la altura, con un des-

dén que muy bien podría calificarse de olímpico. Toda esta obra ha ido brotando sin apremio, espontáneamente, con sólo la mano dócil a las sugerencias del espíritu. Con todo, hay en ellas una trabazón, una unidad. El poeta, el hombre de meditación creadora, siguiendo los veneros que su sensibilidad le va marcando, traspasa, ahonda la capa superficial que envuelve las cosas, y arriba a los linderos permitidos... Y sobreviene lo que podría llamarse "La tragedia de los límites": querer volar y no ser capaces sino de dar un salto ridículo: ansiar el viaje a tierras lejanas, pero sin abandonar los seres y sitios amados; amar la eternidad, y contemplar la inminencia del hondo abismo!

L u i s L . d e G u e v a r a



Estudios pedagógicos.
Informaciones de inte-
rés cultural. : : : : : :



Revista de

Educación

Suscripción
anual \$ 10.-

Escuelas hogares y Hogares escolares

Son dos notables tipos de planteles educacionales. Seguramente han nacido como reacción ante la escuela urbana con todos sus defectos, como ser el alejamiento de la naturaleza, en perjuicio del desarrollo físico, y los peligros de orden ético que trae consigo toda ciudad, por pequeña que sea.

La "Escuela Hogar" y el "Hogar Escolar" son muy diferentes entre sí, en cuanto a organización externa. Así las primeras son establecimientos completos, ubicados en el campo, en su mayoría de educación secundaria, dotados de internados, en los cuales viven educandos y educadores. Su nombre "Escuela Hogar", revela el carácter familiar de su manejo interno. Los "Hogares Escolares", en cambio, aunque situados también fuera de los radios urbanos, son hogares o casas que albergan cursos completos, tanto de las escuelas primarias como de las medias, secundarias, vocacionales y profesionales, para que puedan, sin interrupción de sus estudios, recrearse por algunas semanas, ya sea para robustecer la salud o para conocer de esa manera las regiones de su patria.

Las presentes líneas servirán sólo para orientar, en forma somera, sobre estos dos movimientos, análogos en su punto de partida y distintos en su forma definitiva. En artículos próximos re-

lataré mis observaciones personales al respecto, o sea describiré lo que he palpado directamente, a raíz de varias inspecciones.

Empiezo por exponer la biografía de las "Escuelas Hogares". Como siempre en casos como éste, el éxito en el primero de estos ensayos, me refiero a la "Escuela Hogar de Ilsenburg", en el Harz, fundada hace unos 32 años, se debe únicamente a la personalidad de su iniciador, Hermann Lietz.

En ella se ha tenido por modelo la "New School de Abbotsholm", de Cecil Reddies, y si bien la enseñanza se ciñe, en general, a los reglamentos oficiales, se ponen en práctica los ideales pedagógicos de la "escuela de trabajo" y del "compañerismo". Además, surgieron bajo la dirección de este gran pedagogo, la Escuela Hogar de Haubinda en Turingia (1901), la de "Schloss Bieberstein en Rhon (1904), la escuela para huérfanos en Veckenstedt (1914) y la de Elstersburg, en reemplazo de la de Ilsenburg, que fué clausurada.

Dos de los que fueron profesores en tiempo de Lietz, Paul Geheeb y Gustav Wyneken, continuaron en el camino emprendido, fundando la "Comuna escolar libre de Wickersdorf" y la Escuela de Odenwald. Representan un gran progreso frente a las escuelas ya citadas. Con el término "Comuna libre", Geheeb ha



querido dejar constancia de la liberación de la tutela del Estado, del clero y de la sociedad. A Geheeb se debe el concepto "Cultura juvenil". El fué quien luchó con gran fervor por el reconocimiento del "Derecho propio de la juventud", la cual ha de tratar de moldear su vida por sí misma, independientemente de los hábitos inertes de los viejos y los dictámenes de un convencionalismo ominoso. Wyneken, por su parte, desea desentenderse, en lo posible, del hogar paterno y de la familia, ya que éstos carecen de la precondition elemental: la "compañía" con personas de igual edad, lo que pone de manifiesto, al asociar a los alumnos en compañías y no en familias.

En Wickersdorf, se tiene la "Comuna escolar", que representa el nervio vital, la forma expresiva, el órgano discursivo, en la comuna autónoma de ésta. Es presidida por el Director de la Escuela y los alumnos de las secciones inferiores tienen sólo derecho a medio voto. No tiene facultades ejecutivas; éstas corresponden a la comisión de alumnos, único tribunal competente en la aplicación de penas. Llama la atención, el gran valor que en Wickersdorf se atribuye a la música como factor educativo. Wynecken dice: "Para nuestra Comuna Escolar Libre de Wickersdorf, la música ha llegado a ser el fuego del hogar, al calor del cual se reu-



nen todos los espíritus; el fuego santo que logra encender cada vez de nuevo la luz centellante de la fe. La música no significa para nosotros un mero juego, ni un simple ingrediente en el caldo pedagógico; la sentimos como presente en sí; alrededor de ella se agrupa la escuela; no es un medio de instrucción o educación, como el cuadro mural o la piscina”.

La Escuela de Odenwald es distinta a la de Wickersdorf. Tiene coeducación. Viven allí, sin inspección odiosa, entre 120 a 130 escolares de ambos sexos en igual proporción. En Wickersdorf y en las Escuelas de Lietz, también hay niños y niñas, pero éstas últimas en menor número, y en Wickersdorf, por ejemplo, ellas habitan un edificio separado.

Otra de las características de Odenwald consiste en haber renunciado a la división en secciones, colocando en su lugar un sistema elástico de cursos. Escribe Geheeb sobre este particular: “Nos atenemos, naturalmente, a un determinado tipo escolar histórico, ni aceptamos un programa fijo de validez general, ni exigimos del alumno una materia señalada de aprendizaje, y desistimos por completo de una distribución rígida en secciones. La tarea nuestra, consiste en primer término, en ofrecer a todas las edades y a todas las aptitudes múltiples oportunidades de actividad en todos los campos, es decir, no sólo en los habituales teóricos, sino también en los prácticos, artísticos, sociales y en todos aquellos que emanen de las necesidades de las vidas infantil y juvenil”.

La tercera característica de la Odenwaldschule está en las mayores atribuciones que tiene la “Comuna escolar”, comparada con la de Wickersdorf. Puede decirse que aquí se ha realizado la verdadera “República Escolar”, pues, tanto los alumnos, como los profesores y la mayoría de los demás funcionarios de la Escuela, tienen igual derecho a voto, pudiendo elegir el presidente entre cualesquiera de ellos. La “Comuna” es la instancia única y superior y es la encargada de cuidar del orden y de la justicia.

En los años que siguieron a la Gran Guerra, se fundaron unas cuantas Escuelas Hogares más. Entre ellas, las más importantes son: La Escuela del Mar, en la isla Juist, debida a Luserke, que se inició en Wickersdorf y que es famosa por el afán que gastara para hacer revivir los antiguos juegos laicos, y la Escuela Granja de Scharfenberg, situada en una pequeña isla en el lago Tegel, en las inmediaciones de Berlín y creada por su actual director se-

ñor Blume hace nueve años. (Sobre ésta tratará mi próxima correspondencia).

Aunque el número de alumnos que asisten a estas Escuelas Hogares es relativamente pequeño, pues no pasa más allá de 2,000, los ideales perseguidos y el éxito alcanzado han repercutido en forma visible en las reformas escolares y pedagógicas de los últimos años.

Paso ahora a hablar de los "Hogares Escolares". En ellos se ha querido poner al alcance de las masas escolares parte de las ventajas que implica la vida en su vinculación más íntima con las fuentes que ofrece la naturaleza. Su auge ha sido asombroso, pues de 20 que fueron en 1919, su número ha aumentado a más de 200 en la actualidad. Agrégase a esto que en 1925 se convocó por primera vez, auspiciada por el Instituto Central de Instrucción y Educación, una asamblea de todos los Directores de estos Hogares Escolares, y se acordó la fusión de todos los Hogares en una sola institución: "Reichsbund der deutschen Schullandheime".

Tiene ésta por objeto la organización del intercambio y la campaña en favor de hacerlos cada vez más extensivos, a fin de que el número de niños que disfruten de ellos sea cada día mayor.

Según lo dicho anteriormente, cursos completos se dirigen a ellos, acompañados de sus profesores, para permanecer allí de una a cuatro semanas. Al igual de las Escuelas Hogares, se encuentran situados en regiones de hermoso paisaje, ya sea en las montañas o a orillas del mar. Los más grandes pueden hospedar hasta 1,000 visitantes. Mientras los más pequeños son mantenidos por las escuelas mismas, los de mayor capacidad están a cargo de las Municipalidades.

En 1929, entre el 21 y el 26 de Septiembre, tuvo un lugar un curso para profesores interesados en esta materia, que consistió en la visita a algunos Hogares Escolares, para mejor comprensión de su aspecto práctico, y una serie de conferencias sobre temas alusivos.

No es que sean las grandes ciudades, como Berlín, Hamburgo y Dresden, las que cuentan con el mayor número de estos Hogares, en vista de los principios que en ellos se desea infundir.

Imposible sería enumerarlos a todos. De ahí que me limito a señalar sólo algunos de los que mantiene la capital alemana.

Tenemos una de ellos, situado en la Lüneberger Heide, que cuenta con los galpones de un antiguo campo de aviación, para 460 escolares; otro se encuentra en Zossen, que también fué campamento militar y que abarca 14 Hogares, cada uno para 60 alumnos; un tercero en el balneario de Nest; otro más, en la hacienda de Zerpenschleuse y por último el Hogar Pestalozziano, de arquitectura modernísima. (A este dedicaré otro de mis artículos).

Todos los esfuerzos gastados en Escuelas Hogares y Hogares Escolares para aminorar los efectos dañinos que produce el vivir faltos de aire, de espacio y sosiego suficientes, y llenos de bullicio y tentaciones perniciosas, han de celebrarse, por cuanto van en beneficio directo de nuestra juventud.

Acaso Chile, con su privilegiado clima, factor valiosísimo para la vida campestre, fuera el país por excelencia para la implantación de estos notables tipos de planteles educacionales.

M a r g a r i t a J o h o w



Conversación sobre la poesía

(Fragmentos)

El principio de nuestra exposición de ideas sobre la poesía consistirá, necesariamente, en atender al nombre mismo tal como se le emplea en el discurso usual. Sabemos que la palabra "poesía", tiene dos sentidos, es decir, dos funciones distintas. Designa, primero, cierto género de emociones; un estado emotivo particular que puede ser provocado por los objetos o las circunstancias más diversos. Decimos de un paisaje que es poético, lo decimos de una circunstancia de la vida y, en veces, también de una persona. Pero, además, en su segunda acepción y en un sentido más estrecho la palabra poesía, nos lleva a pensar en un arte: en esa extraña industria que tiene por objeto reedificar la emoción señalada por el primer sentido de la palabra.

Restituir la emoción poética a voluntad, fuera de las condiciones naturales en que espontáneamente se produjo y por medio de los artificios del lenguaje, es tanto el designio del poeta como la idea inherente a la palabra poesía tomada en su segunda acepción..

Ambos significados se relacionan y difieren en la justa proporción que existe entre el perfume de una flor y la operación del químico dedicado a reconstruirle en todas sus partes. Sin embargo, a cada instante se confunden las dos ideas y se producen, aún, nu-

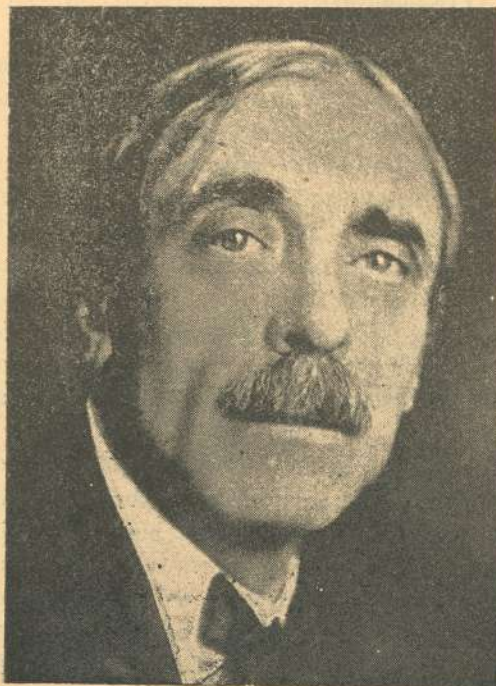
merosas opiniones, teorías y obras viciadas en principio por el empleo de una sola palabra para designar dos cosas diferentes aunque en cierto modo, unidas.

Malherbe comparaba la prosa a la marcha ordinaria y la poesía a la danza.

La marcha, como la prosa, tiene siempre un fin preciso. Es el acto dirigido hacia algún objeto cuya separación es nuestra finalidad. Son, constantemente, circunstancias actuales—la naturaleza de mi propósito, la necesidad que tenga de él, el impulso de mi deseo, el estado de mi cuerpo y la situación del terreno—las que ordenan a la marcha su paso, prescribiéndole su dirección, su velocidad, su término. Todas las propiedades de la marcha se deducen de estas condiciones instantáneas que se combinan, singularmente en

cada ocasión, a tal punto que no hay dos translaciones idénticas, abolida y absorbida siempre la creación especial de cada instante por el acto consumado.

La danza es cosa diferente. Sin duda es, también, un sistema de actos, pero tienen éstos su fin en sí mismos. La danza no va a ninguna parte y si persigue algo no es más que un objeto ideal, un estado, una voluptuosidad, un fantasma de flor, el éxtasis de sí misma, un extremo de vida, una cima, un punto supremo del Ser...



Paul Valery

Pero por más diferente que sea la danza del movimiento utilitario, notad esta observación esencial aunque infinitamente simple: que usa de los mismos miembros, de los mismos órganos, huesos, músculos y nervios de que se sirve la marcha.

Exactamente como sucede en la poesía que usa de las mismas palabras, de las mismas formas, de los mismos timbres que la prosa.

En suma, el destino amargo y paradójico del poeta le impone utilizar una fabricación de uso corriente y práctico (el lenguaje) para fines excepcionales y no prácticos. El poeta está obligado a valerse de medios de origen estadístico y anónimo para cumplir su deseo de exaltar y explicar su ser, en lo que contiene de más puro y singular.

P a u l V a l e r y



La experimentación pedagógica

Las publicaciones de carácter educacional citan a menudo la experiencia realizada por Daniel Starch y publicada en el "Journal of Educational Psychology" de Abril de 1912. Este investigador se propuso determinar la naturaleza y extensión de los períodos de trabajo en el aprendizaje, para que éste diera los mejores resultados. Encontró Starch,—como hace notar B. R. Buckingham en su obra "Research for Teachers",— que al aprender a asociar números con letras, es decir, aprender a escribir números en lugar de letras según una clave, es más económico acortar los períodos de trabajo y distribuirlos en un período dado de tiempo. En el experimento de Starch, trabajaron cuatro grupos diferentes de personas, cada uno durante 120 minutos. El primer grupo trabajó diez minutos dos veces al día durante seis días. El segundo trabajó veinte minutos una vez al día durante seis días. El tercero trabajó cuarenta minutos seguidos en tres días alternados. Finalmente, el cuarto grupo trabajó 120 minutos en forma continuada. Los resultados demostraron que la mayor eficiencia correspondía al trabajo realizado durante períodos más cortos y más distribuidos.

He querido iniciar este artículo con el ejemplo de Starch, para dar una idea de la labor que puede realizar un maestro dentro de su clase, en el sentido de las investigaciones de carácter experimental, ya que el fin que me propongo es hacer notar que una labor de esta naturaleza no corresponde sólo a un personal técnico, sino al conjunto del profesorado.

De las muchas definiciones que han solido darse sobre la actividad propia del maestro, parécenos la más exacta aquella que lo señala como el agente de la sociedad, el encargado de provocar en las generaciones que entran a la vida, el ajuste a las condiciones del medio. Esto es, en último análisis, lo que significa el concepto educacional. Así, el papel del maestro es eminentemente activo y requiere, además de una amplia y sólida preparación técnica, la disposición al análisis, a la comprensión de las circunstancias que pueden colaborar en el proceso educativo.

Hasta hace poco, las cuestiones de carácter educacional quedaban en el campo de las opiniones; pero las muchas investigaciones que sobre estas materias se han realizado en los últimos años, señalan a la observación y a la experimentación del maestro, direcciones precisas que, seguidas con cautela, lo transforman de simple receptor y transmisor de conocimientos, en un elemento activo de progreso para la ciencia de la educación.

El sentido de estas investigaciones nos parece bien definido en los cuatro fundamentos de la educación analizados por el doctor Thomas Jesse Jones ("Four Essentials of Education", 1926), y en las tres leyes básicas de todo aprendizaje, generalmente aceptadas.

Los "essentials" a que se refiere el doctor Jones son los siguientes: 1) Conocimiento y dominio de la higiene y la salud; 2), conocimiento y dominio de los recursos y oportunidades, en particular agrícolas y de clima, del medio físico local; 3) Conocimiento y dominio de una vida de hogar decente y comfortable, sin degradación o explotación de las mujeres o los niños, de que depende la vitalidad y el progreso de la raza; y 4) Conocimiento y dominio del arte de recrearse en el sentido amplio de la palabra, el arte de crear una personalidad sana y elástica, con control de sí misma y equilibrada, de mentalidad tranquila y capaz de ser feliz.

Estas cuatro bases, cuyo conocimiento y práctica representan

un tipo ideal de educación, son otros tantos caminos abiertos a la observación del maestro. Nótese que cada uno de los puntos establecidos es susceptible de variar de un país a otro, y aún, de una localidad a otra dentro del mismo país. La preparación que reciben los profesores,—primarios o secundarios,— no puede tener sino un carácter general. En la práctica, el maestro deberá adaptar los conocimientos y, sobre todo, la manera de impartirlos, a las condiciones del ambiente, y muy en especial, a la mentalidad del grupo de niños ante el cual le toque actuar.

La mentalidad del niño fué también, y por muchos años, cuestión de opinión. Sus aspectos, inteligencia, emotividad y actividad, eran motivo de apreciación de parte del maestro, y en esta apreciación desempeñaba, como es natural, un papel muy importante la personalidad, no siempre ecuánime, del profesor. El conocimiento mismo del niño está entregado hoy a la aplicación de "tests"; la opinión personal del maestro queda relegada a un beneficioso segundo término. Y es este conocimiento obtenido por medios objetivos, el que determinará la actitud del profesor con respecto a sus alumnos y en la aplicación que sobre ellos haga de las tres leyes fundamentales del aprendizaje a que nos hemos referido, a saber:

a) Ley de la receptibilidad o de la preparación; el niño no puede aprender, a menos que esté preparado para hacerlo; a nadie se le puede enseñar nada si no tiene alguna preparación, algún punto de partida sobre el cual se pueda basar la enseñanza.

b) Ley del ejercicio. En el fondo, esta ley es una forma particular de otra ley de generalidad inmensa en el mundo de los seres organizados, la "ley del hábito", que significa que todo acto realizado, deja tras sí cierta tendencia a repetirse con mayor facilidad, en condiciones semejantes a la primera experiencia; y

c) Ley del efecto, que es, en cierto modo, un complemento de la anterior. Considera el agrado o desagrado que acompaña a una experiencia dada, es decir, el efecto de ella sobre el organismo. Naturalmente, el placer que acompaña a una experiencia hace que el sujeto tienda a repetirla, interviniendo así, la ley del ejercicio.

El maestro podrá contar con la primera de estas leyes, mediante el uso de los "tests" de inteligencia general. La utilización de ellos le dirá si el grupo de alumnos que le ha sido encomendado se encuentra capacitado para recibir los conocimientos señalados

en el programa, pues el programa ideal supone, precisamente, que se hayan considerado en su confección: a) la edad mental de los niños a que está destinado; b) los intereses particulares de los niños de esa edad; y c) los conocimientos adquiridos en los años anteriores de aprendizaje. Dos, por lo menos, de estos puntos debieran ser investigados por cada profesor: la edad mental y los intereses particulares de los alumnos. El tercero está pre-establecido en los programas en vigencia y es del resorte de la autoridad técnica; pero aún aquí cabe la intervención del maestro: los programas de los grados inferiores pueden no corresponder al desarrollo psicológico de los niños. Podrá apreciarse este hecho observando qué partes del programa han olvidado con facilidad mayor y con mayor generalidad. Y en relación con el programa del mismo curso, deberá investigarse cuáles de las materias contenidas en él resisten el aprendizaje de manera más manifiesta. Una información precisa de cada maestro sobre este punto podría llevar, en un plazo de pocos años, a un reajustamiento efectivo de los programas, que los convertiría en programas de tipo ideal.

La ley del ejercicio es la que ha recibido consideración más amplia y prolongada, y es natural que las investigaciones experimentales se hayan referido a ella de preferencia. El ejemplo dado al comienzo de este artículo, es un caso de esta clase de investigaciones. En cualquiera de los ramos de la segunda enseñanza, y muy en especial, en el aprendizaje de idiomas extranjeros, deberá considerarse la ley del ejercicio. El aprendizaje de una lengua extranjera es, en último término, la adquisición de "hábitos de lenguaje". La sola enunciación de este hecho basta para mostrar las relaciones estrechas entre la ley del ejercicio y los estudios señalados. Aquí, también, la labor de investigación del profesor puede ser de mérito indiscutible.

Hemos dicho ya que la ley del efecto puede considerarse como un complemento de la ley del ejercicio. Al analizar las posibilidades de utilizarla, hay que tener presente los intereses del niño, y en la determinación de ellos, más que el experimento mismo, ha de intervenir el espíritu de observación. Lo dicho con anterioridad respecto a la constitución de programas de tipo ideal, señala a los maestros la dirección que deben seguir en sus observaciones: las lagunas de la materia tratada en grados inferiores, así como

la facilidad mayor para aprender determinados aspectos o puntos del programa que se desarrolla, dan al maestro la posibilidad de investigaciones interesantes relativas a la ley del efecto.

La estadística.—Por interesantes que sean los resultados alcanzados en el terreno de la psicología educacional por un individuo aislado, no pueden competir con los que se obtendrían mediante una recopilación de los datos parciales proporcionados por cada investigador. Esta recopilación importa el uso de los métodos estadísticos, tanto por parte del recopilador, como de los correspondientes. Por eso creemos que el primer paso útil en el sentido indicado, sería la familiarización con los procedimientos estadísticos. Ha solido utilizarse, y con éxito, el método de cuestionarios; pero esto implica, casi siempre, la existencia de un servicio técnico especial y tiene la desventaja de no dar al maestro la posibilidad de mostrar su iniciativa personal, o, por lo menos, de restringirla sensiblemente.

La existencia de una revista, que, además de ser órgano oficial de nuestro Ministerio de Educación Pública, aspira a encauzar las actividades de los maestros y a recibir de ellos todas las sugerencias de interés colectivo, es una garantía de que los ensayos de investigación que se realicen no permanezcan ocultos y contribuyan al avance profesional de cada maestro y al mejoramiento general de nuestra enseñanza.

Eduardo Barrenechea Acevedo



Estudios pedagógicos.
Informaciones de inte-
rés cultural. : : : : : :



Revista de

Educación

Suscripción
anual \$ 10.-

Viejos libros de memorias

EL CHILENO CONSOLADO EN LOS PRESIDIOS

II

La novela de Daniel de Foe y descripciones risueñas de excursionistas que la han visitado durante sus paseos nos tienen habituados a una grata imagen de la isla Juan Fernández.

No la vió así el desterrado de 1816.

Verdad que iba en atroces condiciones, desgarrados su carne y su espíritu por toda suerte de dolores, bajo las escotillas de un velero, sin poder respirar a causa del calor, devorado por los bichos y en una atmósfera, que la acumulación de prisioneros y la ausencia de toda higiene, hacían nauseabunda.

Llegados a su destino, alojóseles en ranchos abiertos, sin el menor abrigo contra la intemperie. “Yo—dice Elgaña, recordando su Lima natal — nací en el país más templado de América, y he vivido en el clima más hermoso de la tierra, que es Chile: soy naturalmente delicado de complexión y hace tiempo que padezco varios males habituales que me agravó el viaje”. El temperamento de la isla ofrece en pleno verano todos los azotes del invierno. Hay un calor de estufa, una nube densa envuelve la costa y se considera prodigio una hora de sol sereno; llueve casi de continuo y el agua inunda las habitaciones, produciendo una hu-

medad constante y una extrema lasitud que no se puede disipar con ejercicios, porque lo impiden los huracanes.

El hombre de estudios y de gabinete halla expresiones enérgicas de un relieve extraordinario para describir los violentos temporales de la isla: "En estos días—página 36—he visto efectos que parecían rarísimos: de un solo ímpetu del viento, ví volar el techo del hospital, que es la fábrica más sólida del lugar, y caer varios ranchos; puesto en el suelo plano un grueso almofrex que contenía el colchón y aderezos de uno de nuestros compañeros, le ha volado el viento como una pluma...". Describe otros efectos maravillosos del viento y agrega esta frase de tan gráfica evocación en su sencillez: "Es frecuente ver venir en lluvia las aguas del mar suspendidas por los huracanes e inundar sobre dos cuadras de tierra adentro". Imposible el sueño con ese tumulto continuo; los buques temen zozobrar al acercarse y hasta los pájaros marítimos y terrestres se ahuyentan, siendo admirable las formas que, para resistir, toman los árboles. Los habitantes en sordecen lentamente con el estruendo.

Las habitaciones no ofrecían refugio.

Un diluvio de pulgas voraces caía del techo, tapizado de cueros, y enormes ratas hambrientas, criadas en los galpones llenos de víveres, se habían puesto tan feroces que intimidaban a los gatos y hasta solían presentarles batalla a los perros de los cuales algunos tenían diez o doce en una pequeña choza. Ropas y trastos, arrastrábandolo todo a sus cuevas y era terrible el peligro de los incendios, porque, al menor descuido, los animales volaban con las velas encendidas.

Agréguese a estas plagas las punzantes y asquerosas moscas que en multitud increíble invadían el campamento y se tendrá una pequeña idea de las tribulaciones a que los prisioneros estaban sometidos.

Rudas para cualquiera, (abrumaban con peso intolerable a esos ancianos hechos a la holgura. En una presentación al Rey, dicen: ¿Qué diría si viese la parte de sexagenarios y octogenarios que hay aquí, cubiertos de un cuero por cobija que los defienda de las tempestades y lo mismo los enfermos habituales? ¿Qué si viese que para conciliar el reposo a un febricitante se ocupaba un compañero sentado junto a la cama espantando toda la noche las innumerables y construosas ratas que nos cubren?

¿Qué si viese a un anciano casi octogenario, uno de los mayores más opulentos de Chile (don José Antonio de Rojas), arrebatado del viento a las cuatro de la tarde, por ir a mendigar un plato de comida, hallándose ayuno''. Estos rigores que tan **impensadamente se han abatido sobre sus cabezas, les hacen palpar el fondo duro de la vida y ver la ferocidad de que es capaz el hombre.**

A los azotes de los elementos y las alimañas, súmase el suplicio humillante del hambre.

Dice Egaña que él había leído con incredulidad el caso de ese barón de Trenck, el cual, preso, maniatado con ásperas cadenas, después de sufrir mil tormentos durante la noche, cuando, a la tarde siguiente le presentaron seis libras de pan, fué tanto su gozo que olvidó en un momento sus penas y se sintió el hombre más feliz del mundo. ¡Relatividad universal! El prisionero de Juan Fernández la comprobaba a costa suya

Antes de agravarse su enfermedad, le obligó la miseria a sentarse a la mesa de unos brutales soldados de la guarnición. Sentía horror en su grosera compañía; pero, como el alimento andaba escaso, engullía con agilidad y rapidez inverosímiles lo poco que se le presentaba. Un día llegó



a ese sitio un insolente marinero que llenó de insultos a los patriotas, ofendiéndolos tan sin causa, que un soldado se levantó de la

mesa para castigarlo, echándolo de allí; pero —dice Egaña— “era tal nuestra necesidad que, ni antes por insultos, ni después cuando se hallaba en la lid nuestro generoso defensor, pudimos suspender el devorar, y por toda correspondencia halló a su vuelta que le habíamos dejado ayuno”. Breve y desconsoladora fábula que toma su sentido en los labios de aquel hombre delicadísimo, refinado por toda clase de escrúpulos; pero al que la animalidad aplasta y vence por fin.

Apenas la naturaleza les ofrece algunos descansos.

Criado en la alborada del romanticismo, que inventó el amor a la soledad y la poesía de la tristeza, don Juan Egaña parece preluir en algunos pasajes los cantos melancólicos que luego entonarían los poetas de Europa, siguiendo las voces de Rousseau, Byron y Chateaubriand.

Su prosa, siempre noble y de buen metal, adquiere resonancias graves que la ingenuidad hace atrayentes:

“... se humedecieron mis ojos, dice. Y, página 222, y mi corazón sentía un triste, pero suave dolor, al mismo tiempo que un fastidio de todos los negocios y bienes de la tierra. Subí a la cima de aquel cerro y allí fatigaba mi vista en registrar interminables horizontes de cielo y mar. Abismados en el golfo de mis propias y ajenas calamidades, su melancólica sensibilidad me dejó gran rato como aletargado y sólo volví en mí cuando me sentí dulcemente herido por los rayos del sol que iba a ponerse. Miré entonces la naturaleza con ojos más serenos. Benigno y magnífico el sol manifestaba su grandioso disco, y, lleno de celajes el horizonte, bordaba sus orillas con los remisos y bellos colores del iris que aparece en las tardes al despedirse la luz. La luna se elevaba majestuosa y cuando ya el padre del día se retiró con su corte de dorados arreboles, ella cubría el espacio del mar y los cielos con la brillante plata de sus rayos. En el profundo y respetable silencio de los cielos y los montes, el anchuroso mar apuraba su ronca voz para combatir los peñascos que lo contenían”.

Tanto como la nueva sensibilidad que apuntaba en el viejo mundo, sacudido por la Revolución Francesa, siéntese aquí al hombre nutrido de los clásicos, frecuentador de los Salmos; y esta mezcla forma una de las combinaciones más curiosas de nuestra literatura.

La comedia humana, no puede menos de aparecer en el fondo trágico de los desterrados y el acento filosófico de Egaña, la pinta con un sabor especial, alcanzando efectos tanto más raros, cuanto menos propósito lleva de conseguirlos.

Los prisioneros políticos habitan confundidos con los penados por delitos comunes, entre los cuales no faltan mujeres de la peor especie. Una noche despierta Egaña con el corazón quebrado "por los gritos y palos que sufría una vecina mía de uno de sus amantes que la sorprendió hablando con otro; llegó éste cuando ella había quedado caída en el suelo y derrengada, y conociendo por las quejas que tenía un competidor, la apaleó por su parte, dejándola más postrada: últimamente llegó el marido, supo la reyerta y sostenido de más altos derechos, la apaleó con más atrocidad; y cuando yo creí que se hallaría incapaz de moverse, supe que al otro día concurrió a una fiesta donde bailaba con la mayor expedición a presencia de los tres interesados que bebían con la más alegre y cordial armonía".

Hay otras escenas que sería difícil reproducir y que el cautivo retrata crudamente.

Estaban lejos los saraos de la capital y parecía un sueño, a esa distancia, el grave discutir de los doctores en las aulas de la Universidad de San Felipe, o los proyectos políticos de los cabildantes de 1810. Primero Osorio, más tarde Maró del Pont, los Gobernadores de Chile, parecían ensañarse con el grupo respetable e inofensivo desterrado en la isla de Róbinson Crusoa.—

A l o n e



En los laboratorios de la Sorbonne

Al incorporarse a un curso de **Biología** en La Sorbonne, el estudiante tiene oportunidad de concurrir a las clases que dictan los profesores en el anfiteatro, y cuya asistencia es libre; pero, además, el candidato a la licenciatura tiene la obligación de asistir a los trabajos prácticos de laboratorio, que están a cargo de los ayudantes de cada profesor. Generalmente, hay una sesión semanal de éstos, de 3 a 4 horas de duración.

Para que los estudiantes de la Facultad de Ciencias puedan realizar sus trabajos prácticos, dispone La Sorbonne de 54 laboratorios, muchos de los cuales están ubicados en el propio París, perteneciendo algunos a las cátedras de Matemáticas, Física, Química, Geología, Geografía física, etc.; los demás corresponden a Botánica, Zoología, Anatomía comparada, Histología, Fisiología vegetal, Etnología, Embriología general, Biología experimental, etc.

A nosotros, en el curso de **Biología**, nos correspondió trabajar en dos de los laboratorios ubicados en París: en el de "Biología Experimental", a cargo de **M. E. Rabaud**, y en el de "Evolución de los seres organizados y Embriología general", cuyo director es **M. Caullery**.

En estos laboratorios tuvimos la oportunidad de realizar interesantes manipulaciones sobre fenómenos biológicos, como por ejemplo: fecundación, mitosis, desarrollo del erizo de mar, injerto, regeneración, paralización de animales, etc.

Veamos de qué manera se procede en estos laboratorios para realizar los trabajos prácticos. Se trata de hacer el estudio del desarrollo del huevo de gallina, pongamos por caso. Con la debida oportunidad, el ayudante carga la incubadora con que cuenta el laboratorio, a fin de procurarse, para el día en que debe realizarse la manipulación, el material suficiente más un pequeño coeficiente de seguridad para reemplazar el que se malgaste.

Después de una breve exposición del ayudante, sobre el "modus operandi", cada estudiante se pone en trabajo, realiza su preparación y puede observar en definitiva el desarrollo que alcanza el huevo después de cierto número de horas, días o semanas, según el caso. Generalmente, a estas manipulaciones se dedican 4 o 5 sesiones de 4 horas semanales, y como para cada sesión la incubadora está cargada con huevos que se han puesto en distintas horas del día, el estudiante puede pasar revista a casi todos los estados del desarrollo, incluso la eclosión del huevo.

No hay necesidad de ponderar el intenso placer espiritual que experimenta el estudiante al percatarse que ha realizado con felicidad su preparación, o al observar con nitidez la médula espinal en un embrión de 40 horas, o al sorprender el movimiento del aún rudimentario corazón, en un embrión de varios días!

Ni parece oportuno entrar a detallar otras manipulaciones, como el desarrollo del erizo de mar, en que el estudiante pasa revista desde la fecundación del huevo, la primera segmentación que ya se realiza a los 50 minutos, la mórula, blástula, cuya formación se realiza entre 7 y 8 horas. Es apasionante observar estos detalles de los estados del desarrollo de un ser, fenómeno que, en cuanto a nosotros se refiere, conocíamos sólo por lo que habíamos leído en los libros.

La observación de fenómenos biológicos como los más arriba apuntados, tan fáciles de realizar cuando se dispone de un laboratorio medianamente equipado, enciende progresivamente en la mente del estudiante, el verdadero gusto pro el estudio y la investigación. No es extraño, entonces, encontrarse en Francia con mu-

chachos que apenas preparan sus certificados para la licencia y ya son hábiles observadores e investigadores sagaces. Fué así como no nos sentimos sorprendidos cuando, en Julio del año pasado, al visitar la Estación Zoológica de Wimereaux, nos encontramos con M. Boudoin, nuestro compañero de curso, que se dedicaba al estudio de los protozoos de las branquias de los peces e investigaba sobre el plankton del agua dulce.

Fuera de París, cuenta la Sorbonne con 5 laboratorios dedicados exclusivamente al estudio de las Ciencias biológicas: la estación zoológica de Wimereux (Pas de Calais), la estación biológica de Roscoff (Finistère), el laboratorio de biología vegetal de Fontainebleau (Seine et Marne), y la estación biológica de Banyuls (Pirénées Orientales). No nos detendremos a exponer el papel que cumple realizar a estas Estaciones Zoológicas, pues, sobre lo que es un laboratorio de esta clase y la labor científica que en él se realiza, hemos dado cuenta detallada en esta revista. (1)

Para informarnos de lo que, en materia de trabajos prácticos de Zoología, se hace en la Universidad de París, pocos días antes de regresar a Chile, hicimos una visita a M. Charles Perez en su laboratorio de La Sorbonne, quien, después de mostrarnos el anfiteatro, la sala de trabajos, la biblioteca, etc., nos impuso en detalle de lo que en el laboratorio a su cargo se realiza en cuestión de manipulaciones. Es satisfactorio considerar la forma cómo se procede en esta materia y cómo el estudiante va adquiriendo, por medio de disecciones practicadas en seres de todos los grupos zoológicos, el conocimiento de su morfología interna.

Al bajar la escala del laboratorio Milne Edwards, experimentamos un goce profundo, al ver realizado allí un sueño que había pasado por nuestra mente de estudiante cuando ingresábamos en Chile, el año 1913, a las aulas universitarias. En aquel lejano año de nuestra vida estudiantil nuestra imaginación había forjado para uno de nuestros colegios universitarios un laboratorio y un método de estudio que hoy todavía estamos muy lejos de tener!

Por la lectura de las líneas anteriores se comprende sobrada-

(1) Ver el artículo "La estación zoológica de Wimereux", en el número 23 de la Revista de Educación, correspondiente a Noviembre de 1930.



El anfiteatro de la Sorbonne

mente que haya en los países europeos gente verdaderamente preparada y entusiasta por el estudio de la ciencia pura, y que la investigación científica sea una cosa demasiado conocida para el que ha tenido en sus estudios una feliz iniciación.

Pero aquí en Chile, ¿cómo exigir mayores y sólidos conocimientos de Zoología y de Biología a nuestros estudiantes secundarios, cuando los profesores hemos tenido ante nuestros ojos, casi como único medio objetivo de adquirir nuestros conocimientos zoológicos, el árido cuadro mural o la fría preparación en alcohol o formalina? ¿Cómo no enseñar de memoria, o ayudados de láminas o dibujos de morfología interna de los animales, en nuestros liceos, cuando en nuestra vida de estudiantes de pedagogía jamás realizamos ni la más elemental disección de un mamífero o de un gusano? ¿Cómo dictar a nuestros alumnos una conferencia sobre la mitosis, si sólo conocemos los cromosomas por lo que dicen de ellos los libros? ¿Cómo no comprender fácilmente que no haya en nuestro país, en el campo de las ciencias biológicas, casi ningún ambiente para la investigación cuidadosa?

Ninguna de tales deficiencias habría que señalar si nuestro profesorado secundario recibiera una acertada iniciación científica; si la enseñanza de la Zoología, pongamos por caso, en lugar de concretarse a lecciones orales, consistiera en amasar el conocimiento en las prácticas de disecciones; y el conocimiento de gran parte de la Biología se cristalizara en trabajos de laboratorio, que capaciten al candidato al profesor para verificar por sí mismo, hechos y fenómenos biológicos.

Pero hay todavía algo más. A la escuela universitaria, que tiene a su cargo la enorme responsabilidad y la muy delicada tarea de formar el profesorado de la educación media, no debe bastarle el formar maestros más o menos aptos para impartir los conocimientos de sus respectivas asignaciones; muchísimo menos, tratándose del ramo de Ciencias Naturales, en torno del cual gira, hoy más que antes, una considerable porción de las actividades pertinentes a la educación nueva. Nuestro Instituto Pedagógico debe acentuar su reconocido prestigio, imprimiendo a la formación del profesorado del ramo su verdadero carácter, esforzándose por formar, no simples divulgadores, sino hábiles investigadores.

Si esta vieja aspiración fuera satisfecha, ya no se renovarían

las frecuentes críticas al Instituto Pedagógico, por cuyo progreso es un deber velar. Tampoco se volverían a escuchar las quejas de los propios profesores universitarios, quienes, a raíz de las temporadas de exámenes de admisión a las escuelas universitarias, se muestran demasiado descontentos de la preparación comprobada en los alumnos egresados de la educación media. En efecto, se hace hincapié en que memorizan, en que han asimilado nociones teóricas, en que no han digerido ni medianamente, en fin, los conocimientos generales indispensables a su cultura literaria o científica. Puede haber alguna exageración en tales asertos, pero, en lo que a las Ciencias de la Naturaleza se refiere, la crítica, hay que reconocerlo, tiene, en muchos casos, algún fundamento. En consecuencia, hay que enmendar el rumbo, pues, como ya lo dijo el ex-Ministro de Educación, don Alberto Edwards, en su comunicación dirigida al señor Valentín Brandau, el 24 de Marzo del año pasado, "la raíz del mal está, sin duda, en la propia formación del profesorado y todos los que se interesan en esta materia convienen en que el Instituto Pedagógico necesita otras orientaciones". Si el profesorado ha recibido una mala iniciación, la rutina le obligará a proceder, con raras excepciones, con las mismas fallas de que adoleció su iniciación. Así es como la responsabilidad no es solamente del profesorado secundario, sino también de quienes tienen la delicada misión de formarlo.

C a r l o s S t u a r d o O r t i z



Teatros de muñecos

Añeja y complicada genealogía la de las marionetas. Con ellas podemos ir desde Carlos Nodier,—el genial bulevardero que en el teatrillo del Temple, pasando de espectador a actor, fué a veces compadre benévolo de Polichinela,—hasta Platón, sin dejar de pasar por Byron, Voltaire, Swift, Moliere, Shakespeare, Tertuliano y Marco Aurelio. Analizando las alternativas sufridas por la respetable familia de los muñecos, hallaremos casos como el de “Fausto”, pieza usual y corriente del repertorio de los títeres alemanes, mucho antes que Goethe y Lessing concibieran su propósito.

Pero sólo miremos a España, y, dentro de ella, al Monasterio del Yuste, donde reposa su desencantada grandeza Carlos V. Es la hora de la sobremesa. En medio de las desnudas paredes del refectorio, acciones y pensamientos pierden sus contornos románticos. En esta hora, sopor y aburrimiento invaden el ánimo. El Emperador los siente, con la fatiga de tener sobre sí una carga irrenunciable. Entonces, hace su aparición Gianello.

Gianello, que obtuvo fama y favor real merced a la construcción de un reloj y que ha venido a compartir la tristeza de su protector, es recibido por éste con afabilidad y empieza a presen-

tar los frutos de su ingenio. Diversos soldaditos combaten o marchan. Algunos pájaros mecánicos atraviesan, volando, la estancia. El Emperador sonríe y el prior se persigna, temeroso de que tales maravillas sean cosas de magia.

Tal vez, de igual modo, para distraer la abulia de la realeza, Gianello concibió mayores fantasmagorías: juegos de agua, que hoy las gentes graves denominan obras de hidráulica, manipulaciones hábiles para que las aguas del Tajo subieran al nivel de la ciudad de Toledo.

En todo caso, estas ingeniosidades se popularizan. El pueblo español acude a numerosos teatrillos de marionetas. Y los títeres se utilizan en representaciones edificantes en los templos. El Sínodo de Orihuela prohíbe tan irrespetuosa práctica, pero la afición persiste. Sesenta años más tarde, el Cardenal Mazarino visita la isla de la Conferencia y uno de sus acompañantes, el conde de Montreuil, presencia, a su paso por San Sebastián, una procesión en que intervienen los Reyes, de la que los autómatas, gigantes y cabezudos, constituyen el atractivo principal.



Por aquellos tiempos, las marionetas disfrutaban en España de ciudadanía extranjera. Sus propietarios eran, por lo general, italianos o bohemios que peregrinaban por la Península, al igual de quienes se ganaban la vida exhibiendo dioramas o mostrando vistas con la linterna mágica, remota abuela del cine moderno.

Los muñecos correspondían a diversos modelos: los había movidos con la mano, con la rodilla, mediante cordeles, etc.; se hallaban muñecos enteros, de medio cuerpo, de sola cabeza. Pero el tipo corriente era el descrito por Francisco de Ubeda en "La pícaro Justina", o bien aquel del famoso retablo de Maese Pedro, descrito por Cervantes: "Obedecieron Don Quijote y Sancho, y vinieron donde ya estaba el retablo puesto a cubierto, lleno por todas partes de candelillas de cera encendida, que le hacían vistoso y resplandeciente. En llegando, se metió Maese Pedro dentro de él, que era el que había de manejar las figuras del artificio, y fuera se puso un muchacho, criado de Maese Pedro, para servir de intérprete y declarador de los misterios del tal retablo; tenía una varilla en la mano, con que señalaba las figuras que salían..."

Más tarde, los teatros de muñecos, sin duda ya cansados de



vagar, se hicieron estables y las ciudades importantes tuvieron sus locales destinados especialmente a tal espectáculo. A Valencia llegó, por el año 1808, un ingeniero francés que estudiaba ciertos problemas de triangulación, a quien sorprendieron igualmente la representación y la turbulencia apasionada del público que a ella asistía, en un teatrillo de aquellos, en los que se entremezclaban aristocracia y muchedumbre.

Se trataba de la exhibición de "La muerte de Séneca", con un final sorprendente. El filósofo era llevado al cielo, por obra de milagro, en una nube que descendía de lo alto de la escena; y en su ascensión hacía un acto de fe en Jesucristo. El ingeniero galo se vió sorprendido por la perfección de la "mise en escéne" especialmente la imitación, con tiras de papel rojo, de la hemorragia que causó la muerte del filósofo.

No obstante sus orígenes, sólo en lo mecánico merecen las marionetas españolas tacha de extranjería. Sus temas y figuras fueron propiamente castizos: sólo conservaron entre ellos al clásico Polichinela, que años más tarde fué derivado en don Cristóbal Polichinela, hasta llegar al Cristobalito de los títeres andaluces.

Los asuntos se reducían a las vidas de los santos, a motivos del romancero, la guerra de moros y cristianos, las aventuras caballerescas y, el que ha perdurado más, las corridas de toros.

Muchos fueron los antecesores madrileños del Teatro Pinocho, concebido y realizado por Bartolozzi, del cual damos algunas muestras gráficas. Muy diversa fué también su suerte y hoy ya no se encuentran sino en los arrabales y en muy pequeña escala. Acaso en su derrota han podido algo los famosos dibujos animados del cine, de mayor perfección mecánica y de grandes dificultades, que sirven de atracción a la complicada máquina industrial de hoy.

Es de lamentar tal desaparecimiento del títere de la vida española, que entraña el no aparecimiento en la vida hispanoamericana, por cuanto los teatros de muñecos pueden ser muy educativos. Todo estriba en saber elegir el repertorio y salvar una dificultad. La de que los directores o no sepan aniñar su espíritu, o lo aniñen demasiado. Los teatros de muñecos para hombres pueden tener una gran eficacia crítica. Pero más interesante nos parece, de momento, el teatro propiamente infantil de marionetas, en el

cual la mente de los niños encuentre adecuado alimento y la consiguiente educación.

Las obras maestras del arte, que tantas veces han constituido el repertorio fundamental de los teatros de muñecos, tienen a su vez, grandísima eficacia en la educación estética. Las primeras impresiones de belleza que reciben los niños, tienen gran parte en la formación de su espíritu y esta transcendencia explica la próspera y larga vida de los teatros de muñecos.

O.



Las asignaturas científicas y humanistas y la situación profesional del personal secundario

CAPITULO III

La experiencia o años de servicios del personal docente

Factor importante para apreciar la eficiencia del profesorado, es también su antigüedad en el servicio.

En condiciones ordinarias, según es fácil comprender, el profesor de escasa antigüedad peca por falta de experiencia, y el muy antiguo, por falta de energías. Hay, sin duda, excepciones, y es cierto además que el joven puede suplir en parte su inexperiencia con el entusiasmo y la capacidad de esfuerzo, y que el antiguo, por su lado, puede compensar, también en parte, su falta de vigor, con la práctica, factor de economía en la preparación y desempeño de su tarea diaria. De todos modos, sin embargo, ni el demasiado joven ni el demasiado viejo pueden ser los mejores profesores. La educación moral, particularmente, es, en nuestro sentir, mejor atendida, en igualdad de circunstancias, por el profesor que, habiendo llegado a la edad del equilibrio, se halla en la plenitud de su vigor físico e intelectual y puede así unir a la experiencia la energía, y ser, para el adolescente, todavía un camarada, y a la vez, un guía experto y comprensivo.

La situación del personal docente de ramos humanistas y científicos, excluidos los profesores que a la vez sirven algún cargo

administrativo, es, desde el punto de vista que nos ocupa, la que se indica en el cuadro N.º 6, anexo.

Basta dar a ese cuadro una simple ojeada para notar que, con la excepción del sexto trienio, o sea, del período entre los dieciocho y los veintidós años de servicios, el descenso, tanto en el número de profesores como en el de horas de clase, es constante desde el primero al décimo trienio. Por ciento noventa y cuatro profesores que no enteran todavía un trienio de servicios, hay sólo dos que han pasado el décimo trienio, y por 3,451 horas que los primeros desempeñan, los segundos no sirven sino 46. Aquellos constituyen un 25,2 o/o del total de profesores sin funciones administrativas, y sirven ellos solos un 22,3 o/o del total de horas de clase. Más de la cuarta parte, pues, del personal exclusivamente enseñante de nuestros liceos no entera aun tres años de experiencia profesional, y tiene ya a su cargo más de la quinta parte del trabajo docente que a todo ese personal corresponde.

Entre el personal exclusivamente enseñante, además, los profesores con menos de seis años de servicios, 350, constituyen un 45,5 o/o, y tienen a su cargo la responsabilidad de 6,528 horas de clase, o sea, un 42,2 o/o del trabajo docente confiado a ese personal.

Los profesores que no cumplen nueve años de servicios, llegan en este mismo grupo no administrativo a 466, un 60,5 o/o del total, y desempeñan 9,082 horas de clase, es decir, un 58,7 o/o de las encargadas al mismo grupo.

Casi las tres quintas partes, pues, del trabajo docente no desempeñado por el personal administrativo, está en los liceos en manos de un profesorado que no entera aun nueve años de experiencia profesional, y este profesorado constituye, a su vez, más de las tres quintas partes del personal exclusivamente enseñante.

Si a los funcionarios meramente docentes se agregan los administrativos que desempeñan también tareas de enseñanza, las proporciones en lo que se refiere al personal no sufren cambios de importancia, como se ve en el cuadro resumen adjunto.

Según puede fácilmente observarse, a pesar de la inclusión del personal administrativo, que debe suponerse de mayor antigüedad, el predominio del elemento joven se mantiene. Casi un 56 por ciento de todo el personal que tiene a su cargo la enseñanza, aparece en los tres primeros trienios, o sea, con menos de nueve

CUADRO N.º 6.

HORAS DE CLASE SERVIDAS POR LOS PROFESORES DE RAMOS CIENTIFICOS Y HUMANISTAS Y RENTA MEDIA DEL MISMO PERSONAL (1)

Horas	Sin trienios		Un trienio		Dos trienios		Tres trienios		Cuatro trienios		Cinco trienios		Seis trienios		Siete trienios		Ocho trienios		Nueve trienios		Diez trienios		TOTALES		
	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	P.	Hs.	
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
2	1	2	—	—	—	—	3	6	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	10
3	6	18	3	9	1	3	—	—	3	9	—	—	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15	45
4	14	56	5	20	2	8	2	8	6	24	—	—	2	8	1	4	—	—	—	—	—	—	—	32	128
5	—	—	1	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5
6	11	66	2	12	3	18	—	—	—	—	—	—	3	18	1	6	—	—	—	—	—	—	—	20	120
7	4	28	6	42	—	—	—	—	1	7	—	—	—	—	—	—	1	7	—	—	—	—	—	12	84
8	6	48	4	32	2	16	3	24	1	8	2	16	4	32	—	—	—	—	—	—	—	—	—	22	176
9	1	9	1	9	—	—	1	9	2	18	1	9	2	18	—	—	1	9	—	—	—	—	—	9	81
10	8	80	2	20	4	40	4	40	3	30	—	—	1	10	1	10	1	10	—	—	—	—	—	24	240
11	3	33	5	55	1	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	99
12	16	192	19	228	6	72	6	72	5	60	2	24	1	12	2	24	3	36	1	12	—	—	—	61	732
13	4	52	1	13	2	26	—	—	—	—	1	13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	104
14	—	—	4	56	—	—	2	28	1	14	1	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	112
15	7	105	2	30	2	30	2	30	2	30	—	—	1	15	1	15	1	15	—	—	—	—	—	18	270
16	8	128	7	112	1	16	3	48	4	64	1	16	1	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	25	400
17	3	51	3	51	5	85	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11	187
18	8	144	6	108	4	72	4	72	3	54	1	18	2	36	1	18	—	—	1	18	—	—	—	30	540
19	4	76	2	38	2	38	1	19	1	19	1	19	1	19	—	—	—	—	—	—	—	1	20	12	228
20	9	180	5	100	8	160	4	80	1	20	1	20	3	60	1	20	1	20	—	—	—	—	—	34	680
21	7	147	2	42	3	63	5	105	3	63	1	21	2	42	2	42	—	—	1	21	—	—	—	26	546
22	3	66	6	132	1	22	4	88	2	44	1	22	—	—	1	22	—	—	—	—	—	—	—	18	396
23	1	23	4	92	5	115	2	46	1	23	1	23	2	46	—	—	—	—	1	23	—	—	—	17	391
24	13	312	8	192	12	288	5	120	3	72	4	96	3	72	1	24	5	120	—	—	—	—	—	54	1,296
25	4	100	4	100	6	150	3	75	2	50	—	—	—	—	1	25	—	—	—	—	—	1	26	20	500
26	3	78	6	156	5	130	4	104	2	52	2	52	1	26	1	26	1	26	—	—	—	—	—	26	676
27	2	54	—	—	5	135	3	81	—	—	1	27	1	27	—	—	1	27	—	—	—	—	—	13	351
28	18	504	9	252	7	196	4	112	10	280	3	84	1	28	2	56	1	28	2	56	—	—	—	57	1,596
29	7	203	7	203	10	290	7	203	3	87	1	29	1	29	—	—	1	29	—	—	—	—	—	37	1,073
30	17	510	24	720	19	570	19	570	13	390	6	180	14	420	6	180	2	60	4	120	—	—	—	124	3,720
31	6	186	8	248	—	—	1	31	1	31	2	62	1	31	1	31	2	62	—	—	—	—	—	22	682
	194	3,451	156	3,077	116	2,554	92	1,971	73	1,449	34	747	49	971	23	503	21	449	10	250	2	46	770	15,468
Renta media	\$	8,879	\$	10,820	\$	13,210	\$	13,918	\$	13,885	\$	16,434	\$	15,837	\$	18,550	\$	19,157	\$	23,750	\$	23,000	\$	12,577

(1) Se excluyen de este cuadro las horas de clase y, por consiguiente, también la renta media del personal administrativo que desempeña funciones docentes

(Cuadro N.º 7)

ANTIGÜEDAD DEL PERSONAL DOCENTE, INCLUIDO EL QUE,
ADEMAS DE LA DOCENCIA, SIRVE FUNCIONES ADMINIS-
TRATIVAS

s tr.	1 tr.	2 tr.	3 tr.	4 tr.	5 tr.	6 tr.	7 tr.	8 tr.	9 tr.	10 tr.
199	167	133	111	91	50	60	33	26	17	6
22,3%	18,7%	14,9%	12,4%	10,2%	5,6%	6,7%	3,7%	2,9%	1,9%	0,7%

años de experiencia, al paso que en los tres últimos trienios, o sea, con más de veinticuatro años de servicios, no figura sino un 5,5 por ciento. Y en la etapa que media entre los nueve y los veintiún años de servicios y que a nosotros nos parece la de mayor eficiencia profesional, no encontramos sino a una tercera parte del profesorado.

Pecaríamos tal vez de excesivos si continuáramos el comentario de los cuadros que se contienen en este capítulo.

El somero análisis que precede, basta para demostrar hasta la evidencia que, en los liceos, la mayor parte de la responsabilidad en lo que se refiere a la enseñanza de las asignaturas humanistas y científicas, y en general, a la formación intelectual y moral del alumnado, está en manos de un personal demasiado joven, que, por lo tanto, no posee tal vez, en grado suficiente, la experiencia, la madurez y el reposo que condicionan la eficacia de la actividad educadora. ¿Hasta qué punto influye esta circunstancia en los defectos que se atribuyen a la educación secundaria, si es que ellos existen?

De sobra prueba también ese análisis que la vida profesional del personal de la enseñanza secundaria es demasiado breve, ya que, en la actualidad, los que han sobrevivido al octavo trienio, o sea, los que cuentan con más de veinticuatro años de servicios, no son sino 33, y los sobrevivientes del décimo trienio no pasan de dos. ¿Vale la pena conservar el plazo de 35 años para la jubilación de un personal que, a los treinta, no mantiene ya en actividad sino a un 0,3% de sus miembros?

E n r i q u e S a l a s S i l v a

COLORES *Felikan*
PARA PINTAR CARTELES

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



Estudios pedagógicos
Informaciones de inte-
rés cultural. : : : : : :

Revista de

Educación



Suscripción
anual \$ 10.-

POR LA SALUD DEL NIÑO



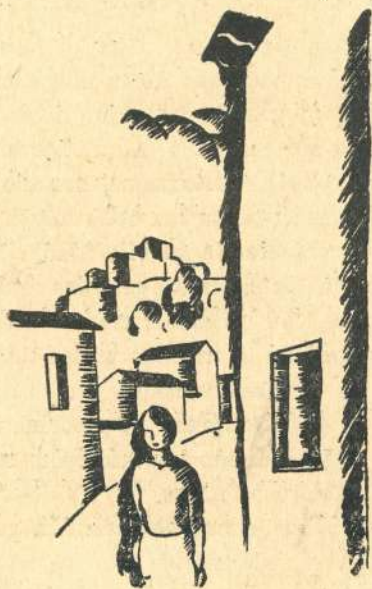
1.º La supresión de las amígdalas. El doctor Carton indica que los niños que tienen las amígdalas, o vegetaciones adenoideas, son pequeños desmineralizados, víctimas de la alimentación tóxica (jamón, pescado), o ácida (jugos de naranja, limón, tomates, frutas ácidas que se dan ahora sin reflexión, aún a los amamantados, con el pretexto de proporcionarles vitaminas, cuando en realidad las vitaminas de la leche bastan hasta los ocho meses de edad para la mantención normal y completa de su vitalidad). La corrección de su régimen basta, aún en los casos de grandes amígdalas, para hacer cesar las irritaciones, las inflamaciones, las hipertrofias.....

Contra esa costumbre de operar las amígdalas, que se ha convertido últimamente en verdadera fiebre en Francia, han protestado los médicos en el 43.º Congreso de Otorinolaringología celebrado en Octubre de 1930, citando las múltiples complicaciones de estas operaciones en numerosos niños.

2.º Caries dentarias y sus consecuencias. Un grupo de los más grandes dentistas ingleses, alarmados por todas las alteraciones causadas por las enfermedades dentarias, insisten nuevamente sobre los medios de prevenir estas enfermedades, mediante una sa-

na alimentación, que debe comenzar, antes del nacimiento del niño y durante el período de lactancia, por una alimentación sana de la madre.

Han publicado en la Revue Internationale de l'Enfant, una exposición, que termina de este modo: "Para evitar las caries y la piorrea, comed pan y otros productos hechos de harina integral; alimentos que contengan todas las vitaminas; alimentos quebradizos, que exijan una activa masticación, en lugar de alimentos blandos; vegetales crudos y frutas crudas, (una manzana cruda al final de cada comida, no sólo limpia los dientes, sino que produce una salivación alcalina, que neutraliza toda acidez). Limpiad sin falta los dientes y las encías después de las comidas e inmediatamente antes de acostaros. Haced examinar vuestros dientes dos veces por año".



Una nueva sección de nuestra Revista

Numerosos son los profesores y estudiantes que, por diversas razones, no están en posesión de los antecedentes o guías bibliográficos que son necesarios para la preparación de ciertos trabajos. Esta circunstancia suele detener o postergar sus investigaciones.

Nuestra Revista aspira a proporcionar a todas las personas que se encuentran en tal caso, las informaciones necesarias y, a su vez, solicita la colaboración de todos los maestros y especialistas, a fin de que se sirvan comunicar los datos que personalmente hayan adquirido y que proyecten alguna luz sobre el asunto en consulta.

Con este objeto, la Revista de Educación publicará, desde el próximo número, una Sección permanente, denominada



Los lectores pueden utilizar los servicios de esta nueva Sección en los siguientes casos:

1.º Para preguntar qué obras es necesario o conveniente consultar para investigar acerca de tal o cual materia.

2.º Para dar a conocer alguna indicación que juzguen útil o necesaria y que nosotros hayamos omitido al evacuar una consulta.

De este modo se logrará una coordinación de esfuerzos, que facilitará los trabajos que cada cual realiza, lo que constituirá un positivo beneficio a la cultura nacional.





BIBLIOGRAFIA

JOHN RUSKIN: THE KING OF THE GOLDEN RIVER. — Con notas y vocabulario. Editado por Orestes Vera Pérez. Imprenta Manuel Barros Borgoño. Santiago, 1930.

Con verdadero alborozo deben saludar los profesores de inglés la publicación de obras inglesas escritas por escritores de reputación literaria, debidamente anotadas y comentadas para el uso de los estudiantes chilenos, puesto que tales obras no son de fácil adquisición en nuestro país y constituyen un auxiliar valiosísimo de la enseñanza de la lengua inglesa en los cursos superiores de los liceos. Por este motivo, la edición del cuento de Ruskin "The King of the Golden River", hecha por nuestro colega señor Orestes Vera Pérez, ha encontrado en todas partes la más franca acogida.

Hoy por hoy, no es la gramática teórico-práctica, ni es el diccionario el instrumento de que debemos valernos para lograr que nuestros alumnos adquieran la habilidad de leer con provecho los libros escritos

de lenguas extranjeras; es la obra completa, que enseña o deleita, y con la cual deben ponerse en íntimo contacto los estudiantes, bajo la vigilancia directa e inteligente del profesor. Todo gira en torno de la lectura, ejercicios de gramática, de lexicología, de conversación, etc., y no puede ser de otro modo, dado el número de horas de que se dispone para la enseñanza de idiomas y dada la utilización práctica que de sus conocimientos de lenguas extranjeras harán los jóvenes en su vida universitaria y después en sus actividades profesionales.

Pasando a la edición misma del cuento de Ruskin publicada por el señor Vera, nos es grato expresar nuestra satisfacción por la nitidez de las láminas que adornan el texto, la oportunidad de las notas que esclarecen los pasajes difíciles y la utilidad del vocabulario, que contiene el significado propio y específico de las palabras empleadas en el relato, con indicación del acento de la voz inglesa de más de una sílaba.

El propio editor ha previsto en el

prefacio los posibles defectos que los profesores del ramo habrán de advertir en este primer ensayo de publicación de obras inglesas que se hace en Chile con fines didácticos. Entre aquéllos, la falta de una transcripción fonética es la que más deploramos. Se ha deslizado también en la impresión de la obra un mayor número de errores tipográficos que el que se consigna en la fe de erratas. Afortunadamente esta deficiencia es muy fácil de subsanar en ediciones próximas.

A nuestro juicio, la serie de obras inglesas que se propone editar el señor Vera con fines didácticos, está magníficamente encabezada con "The King of the Golden River", cuento en que resplandece, junto con la clara lección moral que encierra, el estilo animado, armonioso y vibrante, característico del eminente escritor Ruskin, uno de los más altos valores de la literatura inglesa del siglo XIX.

Deseamos que los lectores de "The King of the Golden River" aumenten cada día más. — RAMON GALLARDO.

HENRI DE MAN: EL PLACER DE TRABAJAR. — M. Aguilar, editor, Madrid, 1930.

Este libro no es, en buenas cuentas, un libro de educación. Es, por una parte, un estudio psicológico del hombre que se dedica a trabajos manuales, y por otra, un ensayo de economía social. Su autor es profesor de la Universidad de Francfort-sur-le-Main, institución que cuenta entre sus anexos una Academia del Trabajo dedicada a los obreros adultos que deseen cooperar en el movimiento obrero. Henri de Man desarrolló ahí un curso de dos años sobre psicología del obrero industrial. Los ejercicios prácticos que seguían a las conferencias versaban sobre un problema particular: los sentimientos de los trabajadores respecto a su trabajo.

"Yo había elegido este tema para

incitar a mis alumnos a meditar sobre un punto de experiencia personal e inmediata y evitar así el escollo, muy frecuente en ocasiones semejantes, de la discusión de cuestiones librescas. Al mismo tiempo esperaba recoger nuevas aportaciones sobre un problema que me preocupaba hacía muchos años. Especialmente, deseaba completar con una documentación alemana los datos experimentales que yo había recogido anteriormente en Bélgica, Inglaterra y América del Norte".

El resultado de todo esto fué una encuesta que los alumnos de De Man satisficieron a la medida del deseo de su profesor, encuesta que tomaba en cuenta una serie de puntos, pero cuya base esencial la constituía el sentimiento de placer o de disgusto que el trabajo producía en ellos. El profesor recibió, en total, 78 informes o respuestas, cada una de las cuales especificaba los motivos que el obrero tenía para amar u odiar su trabajo. La lectura de estos informes es sumamente ilustrativa y puede servir a maravilla, no sólo a los que se dedican a la psicología del trabajo manual, sino también a los que se dedican a la enseñanza en ese ramo. Para ambos, este libro ofrece ricas sugerencias de carácter psicológico, que pueden aprovechar en el desarrollo de sus cursos. Henri de Man comenta esos informes, sacando de ellos interesantes resultados.

JUAN BRÜGGNEN: TABLAS PARA LA DETERMINACION DE LOS MINERALES. — Balcels y Co., impresores. Santiago, 1931.

Don Juan Brüggén, profesor de Geología en nuestra Universidad, acaba de entregar a la circulación unas "Tablas para la determinación de los Minerales", que pasarán a constituir la obra clásica entre las personas que se dedican a esta suerte de investigaciones.

Meticulosamente impresas, han sido concebidas conforme a un plan que permite determinar los minera-

les por sus caracteres exteriores, cosa que es lo que ordinariamente interesa al minero o a las personas encargadas de una prospección minera-lógica. Como el señor Brüngen persigue que sus tablas puedan ser utilizadas hasta por simples aficionados, concluye la obra con unas acertadas notas explicativas sobre los caracteres físicos, la manera de conseguirlos y los procedimientos de determinación química, mediante el soplete o reactivos, hechos de manera sencilla y al alcance de todo el mundo.

Dado el carácter de la publicación, es de esperar una amplia difusión de ella, tanto más cuanto que viene a llenar un vacío ampliamente sentido en la literatura científica española y a satisfacer una necesidad urgente, sobre todo en un país como el nuestro, de amplio panorama minero.

MONOGRAFÍAS GEOGRÁFICAS DE CHILE

La Universidad de Chile ha resuelto entregar a la imprenta una serie de monografías geográficas que, a manera de memoria de prueba para optar al título de profesor en la asignatura de Historia y Geografía, han elaborado un grupo de estudiantes, hoy profesores del Instituto Pedagógico.

Constituyen ellas un material de primera importancia para el conocimiento de nuestro país, no sólo porque en ellas se aprende la descripción sistemática de las unidades geográficas elegidas, sino porque ponen a disposición de los estudiosos todo el material que la investigación ha logrado acumular hasta nuestros días.

Descuidando el interés intrínseco de tales trabajos, ya por la circunstancia anteriormente señalada, merecían ampliamente los honores de la imprenta. Pocos países como el nuestro más desconocido desde el punto de vista geográfico; pero este desconocimiento es más bien el re-

sultado de carencia de publicaciones en las cuales se ejercite una labor de síntesis, que de la ausencia de una literatura pertinente. Numerosos viajeros ingleses, franceses, alemanes, han recorrido nuestro país en distintas épocas, constituyendo un acervo geográfico rico y variado. Si hubiéramos de dar nombres, citemos entre los extranjeros que de paso han hecho estudios sobre nuestro país, a Poppig, Ochsenius, Darwin, Steinmann, Bowmann; entre los numerosos extranjeros establecidos en nuestro país, Demeyko, Gay, Philipp, Fonck, Martín Steffen, Brüngen, y, entre los nacionales, Vidal Gormaz, Signoret, Simpson, Risopatrón, J. del C. Fuenzalida. Como nunca ha existido un organismo centralizador, todo este material se encuentra disperso, en forma de folletos, obras generales, artículos de revistas, etc., en los arsenales librescos del país o del extranjero.

Se imponía la exploración de este material y su aprovechamiento para ponerlo al alcance de nuestra cultura, lo mismo que la labor de síntesis que entraña la redacción de un estudio geográfico regional.

Es esta tarea la que ha desarrollado el grupo de estudiantes del Instituto Pedagógico y que pronto comenzará a entregarse al público, en volúmenes independientes, meticulosamente impresos y profundamente ilustrados, como conviene a esta suerte de trabajos.

Entre los resultados que se lograrán con estas publicaciones, uno excelente será la posibilidad de redactar una Geografía General de Chile sobre bases sólidas, y ampliamente documentada.

HORACIO MANN Y LA ESCUELA PÚBLICA EN LOS ESTADOS UNIDOS. — Traducción y adaptación por Luis Gutiérrez del Arroyo. — Espasa-Calpe, S. A., Madrid, 1930.

La verdadera vida de Horacio Mann no empieza sino en 1837,

cuando tenía ya cuarenta años. Hijo de familia muy pobre, sus años de infancia fueron duros. La muerte de su padre, acaecida cuando Horacio Mann tenía sólo 13 años, empobreció más a la familia. Tuvo que trabajar; frecuentaba la escuela sólo seis o siete semanas al año, cuando sus trabajos de la granja se lo permitían, leyendo entre tanto todo libro que caía en sus manos. Se formó así un hábito. En 1816, a los 20 años, Mann llegó a ser, por fin, un estudiante normal, como alumno de la Universidad de Brown. Para pagar sus matrículas, daba lecciones durante las vacaciones. Estudió Derecho y fué considerado como el mejor alumno de la Universidad y también como el mejor jugador de whist... En 1827 los electores de Norfolk lo llevaron a la Cámara de Diputados del Massachusetts. En 1830 fué elegido senador, y en el 36, presidente del Senado.

Al año siguiente firmó, en calidad de tal, una orden que se refería a la institución de una Junta de Educación, encargada de averiguar la situación moral y material de las escuelas y de aplicar los medios para mejorarlas. Meses después de esto, Mann fué nombrado secretario de la Junta. Con esto empieza su carrera y su verdadera vida, que terminó veintidós años después, en 1859.

El lapso que va de 1837 a 1859, lo ocupó Mann en la organización de las escuelas de su país. Durante los primeros años sólo se dedicó a esta tarea, pero después, hacia 1853, como presidente del Colegio de Antioquia, entró en el terreno de la enseñanza. Allí lo sorprendió la muerte, después de una tesonera labor.

Mann ha sido el verdadero fundador de las Escuelas Normales en los Estados Unidos, que cuentan hoy 178, entre públicas y privadas. Pero no se redujo sólo a esto su obra, pues ella se extendió a innumerables actividades educacionales y culturales.

El libro del señor Gutiérrez del Arroyo detalla con claridad y pre-

cisión la vida de este hombre infatigable, en quien los hombres de su país ven a uno de los precursores de la enseñanza moderna de su tierra.

RICHARD WICKERT: HISTORIA DE LA PEDAGOGIA. — Traducción de la cuarta edición alemana y notas de Lorenzo Luzziaga. — Pub. de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1930.

Richard Wickert empieza su historia de la Pedagogía con una primera parte destinada al estudio de la educación en la antigüedad griega y romana. Fija las diferencias fundamentales de ambas culturas, una de las cuales, la segunda, recibió gran influencia de la otra, pero sin aprovechar de esta influencia sino una parte desmedrada.

“No sin razón ha dicho alguna vez Jacobo Burckardt: “Conquistar el mundo lo supieron hacer por sí mismos los romanos; a conocerlo, lo aprendieron de los griegos.” Y, en efecto, sólo en los antiguos helenos encontramos un ideal de educación fundado científicamente. En la antigua Roma la educación se hallaba en manos de la familia.”

Este primer capítulo trae un estudio de las ideas pedagógicas de Sócrates, Platón, Aristóteles y Quintiliano, estudio que pone de relieve las diferencias citadas. En los siguientes capítulos Richard Wickert historia por épocas, la pedagogía. La educación cristiana de la Edad Media, hasta 1500, ocupa la segunda parte; sigue la pedagogía del Renacimiento y la Reforma, de 1500 a 1600; continúa con la educación bajo el influjo del racionalismo y del pletismo, de 1600 a 1700; trata de la pedagogía del naturismo y del neohumanismo, desde 1700 hasta comienzos del siglo XIX, en la quinta parte, terminando el libro con el estudio del desarrollo de la pedagogía en el siglo pasado.

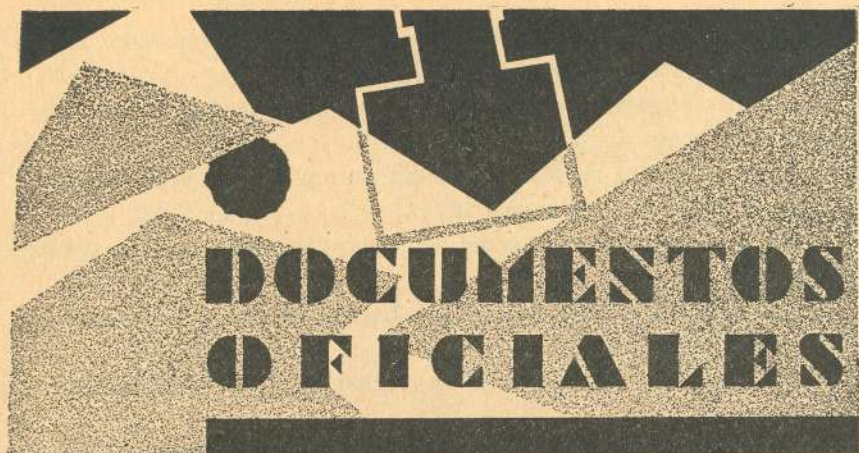
Acompaña al texto un registro de los autores citados y una excelente

y copiosa biografía. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga ha introducido en cada capítulo notas que se relacionan con España; por ejemplo: la educación de los árabes, la pedagogía del humanismo español, Pestalozzi en España y la educación y la

pedagogía en España durante los siglos XIX y XX.

Es una obra muy completa. En cada período se examinan las principales figuras y se hace una glosa de sus principios educacionales. La traducción, excelente.





SOBRE ORIENTACIONES PEDAGOGICAS Y LABOR QUE DEBE DESARROLLAR EL CUERPO INSPECTIVO

Circular N.o 17.

Santiago, 3 de Junio de 1931.

Han sido materia de estudio y de resolución inmediata, por parte de la Dirección de Educación Primaria, durante los dos primeros meses del presente año escolar, el mejoramiento de la matrícula y de la asistencia del alumnado que frecuenta las Escuelas Primarias del país, para extender los beneficios de la enseñanza al mayor número de niños; la distribución racional de las escuelas y de las plazas de profesores, a fin de aprovechar en su máximo los elementos humanos y materiales con que cuenta el Estado y para que no se repitan aquellos casos de profesores que atendían a un número reducido de alumnos, inferior en algunos casos a 12, mientras otros consumían estérilmente sus energías y su salud con 80, 100 o más alumnos; y el estudio y creación de nuevas escuelas.

Esta acción reorganizadora del servicio ha permitido alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.o Descongestionar, con evidentes ventajas, las escuelas urbanas del exceso de profesores;
- 2.o Dotar a las rurales de un mayor número de profesores para desarrollar una labor más eficaz;
- 3.o Alivianar los cursos del número anti-reglamentario y anti-pedagógico de alumnos;
- 4.o Trasladar a poblaciones o barrios populosos algunas escuelas mal situadas;
- 5.o Aumentar la matrícula en 35,000 alumnos, y la asistencia media en 37,000; y
- 6.o Finalmente, crear, hasta la fecha, con los mismos recursos más de cien escuelas.

Por otra parte, la ubicación racional de las escuelas existentes, de acuerdo con la circular N.o 112 del año último, ha permitido una saludable concentración del alumnado del 3.er grado en verdaderas Escuelas Superiores, por su enseñanza y su atención de parte de las autoridades.

Esta política de mejor distribución de los elementos con que se cuenta para impartir la educación a través del país, será mantenida por la Dirección durante el resto del año, sin violentar las situaciones existentes y siguiendo un estricto espíritu de justicia para satisfacer por un lado, las peticiones de un gran número de villorrios o pequeños poblados que necesitan escuelas, y, por otro, para resguardar los intereses del Estado y de los educadores en actual servicio.

La realización de esta política se ha traducido en diferentes e imposterables movimientos del personal, dentro de la pauta general fijada para estos casos por el Ministerio.

Conseguida ya, en buena parte, la aspiración del Supremo Gobierno de aumentar y regularizar la asistencia a las escuelas, por activa campaña emprendida a lo largo del país, la Dirección está en situación de abordar otros interesantes problemas que desde luego aparecen como imprescindibles e inmediatos:

- 1.o El problema de la edificación escolar:

Se estudia en estos momentos, con el concurso de los organis-

mos técnicos de la Dirección de Obras Públicas, un tipo de edificación escolar rural, económico, de posible realización en todo el país, con materiales nacionales, que permita dar trabajo a un gran número de obreros.

2.º El de la dotación de mobiliario, material y útiles de enseñanza para atender a todos los alumnos:

La Dirección ha adoptado modelos nuevos y económicos de mobiliario escolar: mesa bi-personal para las escuelas urbanas y banco de madera, desarmable, para las escuelas rurales, de fácil confección y transporte para que puedan llegar hasta las regiones más apartadas.

3.º El de la adaptación de la escuela al medio social y al niño, por medio de programas más racionales, horarios y vacaciones menos rígidos y procedimientos metodológicos que consulten las necesidades del niño:

Continúa siendo una preocupación fundamental de las autoridades educacionales la transformación de nuestra Escuela, a fin de introducir en ella, hasta donde sea posible, los principios de la Escuela Activa; pero esta transformación no puede hacerse en un año, ni en dos, ni se consigue con circulares o con un trabajo exterior que no perdura. Las condiciones raciales y materiales, junto a la propia cultura del profesorado, condicionan esta transformación.

Es justo observar que programas recargados y artificiales impiden una labor educativa eficiente y son causa de todos los males de la escuela. La Dirección ensaya actualmente en las Escuelas Experimentales de Santiago, nuevos programas que distribuirá en el resto del país, para que sean ensayados también en Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Valparaíso, Rancagua, Talca, Linares, Chillán, Concepción, Temuco, Valdivia y Puerto Montt, antes de aprobarse en definitiva. La estructura de estos programas permitirá su adaptación a las diversas regiones del país y dará una amplia participación a las iniciativas de los inspectores escolares, de los directores y maestros en general. Tienden, por otra parte, a subsanar los inconvenientes de los actuales programas recargados de cosas inútiles. Basándose en la realidad en que vive el niño y considerando su constitución mental particular, procurarán darle una comprensión del medio natural y social que lo rodea, al

mismo tiempo, que le proporcionarán los medios de utilización que le permitan el acrecentamiento de sus fuerzas físicas, intelectuales y morales.

Para su justa aplicación y como el medio más apropiado y económico de iniciar a los profesores de todo el país en las nuevas prácticas pedagógicas, la Dirección organiza dos grupos de maestros especialmente preparados que recorrerán el país enseñando prácticamente a sus colegas. Estas misiones pedagógicas se detendrán en las cabeceras de provincias y de departamentos, para hacer, en el terreno mismo, las demostraciones, tanto del nuevo programa, como de los procedimientos metodológicos más apropiados, en cursos especiales a los profesores de cada grado; para organizar y orientar los centros de investigación y estudio; y para recibir todas las consultas que el profesorado quiera hacerles.

4.o El del mejoramiento del personal en actual servicio:

Es imposible pensar en "Escuela Nueva" cuando no se cuenta con el profesorado preparado y, especialmente, con directores capacitados para dirigir y orientar las prácticas pedagógicas dentro de sus respectivos establecimientos. A subsanar esta deficiencia tiende la organización de cursos para los directores de escuelas en actual servicio y para aquellos profesores que estén en situación de ascender. Junto con dar la preparación, que las funciones docentes requieren, estos cursos permitirán eliminar aquellos funcionarios que no se adaptan a las nuevas modalidades de la Escuela.

En esta forma, y por medio de folletos que contengan las orientaciones metodológicas que requieren los nuevos programas, será atendido el perfeccionamiento del profesorado en actual servicio.

5.o El de la formación de un profesorado capaz de satisfacer las nuevas orientaciones de la enseñanza y sin los vacíos y deficiencias que la práctica escolar ha señalado:

La dependencia de las Escuelas Normales de la Dirección de Educación Primaria, permitirá mejorar la preparación del profesorado, orientándola justamente hacia la mejor aplicación de los principios de la Escuela Activa. Una descentralización de las Escuelas Normales y una buena distribución del alumnado que las frecuenta, se hace indispensable, como un medio eficaz para obtener profesores para las escuelas de los puntos alejados de la capital.

6.º El de la estabilidad y garantías de justicia en los ascensos y traslados del profesorado:

Finalmente, las normas precisas que se han adoptado para los ascensos y que garantizan la justicia en los nombramientos y aseguran la estabilidad del profesorado, han sido otra de las preocupaciones de la Dirección de Educación Primaria.

En la obtención de estas finalidades, el profesorado en general, puede también contribuir en forma eficaz. Desde luego, la dedicación y el entusiasmo para asimilar y aprovechar, en la docencia, todos aquellos recursos pedagógicos modernos; la organización de clases o cursos de recuperación para solucionar el problema de los repitentes, que hoy cuestan millones de pesos al Erario Nacional y constituyen un escollo para la labor del maestro; la libre y espontánea labor de cursos y centros de estudios de toda índole como exteriorización de los anhelos de perfeccionamiento que deben existir en cada maestro, pero nunca en desmedro de su función básica, ni en forma tal que acaparen en absoluto todo el tiempo que su organismo requiere para el reposo y para pensar y preparar lo que se ha de enseñar al día siguiente.

Procediendo así, la Dirección quiere obtener mayor eficacia en las tareas docentes, a la vez que evitar el prematuro agotamiento del profesorado, segura de que los maestros sabrán distribuir su tiempo entre el trabajo impuesto por sus funciones y su indispensable perfeccionamiento.

Para uniformar las prácticas educacionales y obtener un mayor rendimiento de la Escuela, los inspectores escolares se servirán organizar, en sus respectivas jurisdicciones, el trabajo docente de acuerdo con las ideas generales expuestas en las circulares técnicas emanadas de esta Dirección y en las de la presente.

En consecuencia, prestarán especial interés:

- 1.º Al mejor cumplimiento de la obligación escolar.
- 2.º A la organización de los cursos, a fin de que el alumnado de cada uno de ellos sea de lo más homogéneo para facilitar la obra del maestro.
- 3.º A la formación de grupos de recuperación con aquellos alumnos que tengan algunos vacíos en los ramos fundamentales, que les impidan marchar con sus demás compañeros.

4.o A la fijación de horarios que consulten especialmente los intereses del niño y de la escuela.

5.o A la aplicación de aquellas normas metodológicas que pongan en constante actividad al niño y que permitan la manifestación de todas sus aptitudes para orientarlo hacia el estudio o el trabajo.

6.o Al constante perfeccionamiento del profesorado por medio de grupos de estudios, de bibliotecas pedagógicas, de publicaciones educacionales, de seminarios periódicos que agrupen a los maestros por grados o por escuelas para estudiar los problemas y las dificultades que les son comunes y buscar las soluciones que más se avengan a cada caso.

7.o A la organización de cooperativas y demás instituciones infantiles que permitan socializar la enseñanza.

8.o Finalmente, a aproximar la escuela a la vida real de cada localidad, cuyas características físicas, económicas y sociales, deben constituir el punto de partida de toda la enseñanza.

En resumen: La extensión de los beneficios de la escuela al mayor número de alumnos; la introducción de nuevas prácticas educacionales de acuerdo con nuestros niños y nuestro medio social y el perfeccionamiento del profesorado, constituyen las aspiraciones fundamentales de la Dirección de Educación Primaria en los actuales momentos.

Saluda atentamente a usted.

ARISTOTELES BERLENDIS S.,
Director de Educación Primaria.

JAPANAQUA

GUNTHER WAGNER / HANNOVER

Color para imprimir a mano en un negro aterciopelado muy intenso y en diferentes tonos claros para grabados en madera y linóleo



Numerosos suscriptores nos ha hecho presentes las ventajas que habría en regularizar la publicación de la Revista de Educación. Se nos ha pedido insistentemente que, con dicho objeto, publiquemos este número con el carácter de correspondiente a los meses de Mayo y Junio.

Hemos asentido a esta solicitud y procedemos a determinar lo necesario para normalizar en definitiva la distribución de la Revista.

La REVISTA DE EDUCACION agradecerá a los señores DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES el envío de fotografías e informaciones relativas a las actividades escolares, a fin de insertarlas en una sección especial de esta publicación.

R e v i s t a d e E d u c a c i ó n

Director: Eduardo Barrenechea A.

Imp. de "El Imparcial" San Diego 67. Santiago

REVISTA DE PEDAGOGIA

Director Fundador: **LORENZO
LUZURIAGA.**

Avenida Pi Maragall N.º 7. —
Madrid.

ESPAÑA

ATENEA

Revista de la Universidad de
Concepción.

Representante en Santiago:

DOMINGO MELFI

Casilla 2336. — SANTIAGO. —
CHILE

REPERTORIO AMERICANO

PUBLICACION MENSUAL

Director: **J. GARCIA MONJE.**

Apartado 533. — San José.

COSTA RICA

LA GACETA LITERARIA

Directores: **PEDRO SAINZ RO-
DRIGUEZ Y E. JIMENEZ CABA-
LLERO.**

LIBRERIA FERNANDO FE.

Madrid. — España.

LA NOUVELLE EDUCATION

REVUE MENSUELLE

Director: **M. ROGER COUSINET.**

77, rue Denfert-Rochereau. —
Paris, XIVE.

FRANCIA

LA ESCUELA ACTIVA

Revista de Estudios Pedagógicos.
Mensual.

Casilla de Correo 1213.

MONTEVIDEO. — URUGUAY