

REVISTA

17.

DE EDUCACION



Núm. 51

Año VIII

MINISTERIO
DE EDUCACION
P U B L I C A
D E C H I L E

Nov. y Dicbre.

1948

REVISTA DE EDUCACION

ORGANO DEL DEPARTAMENTO DE
CULTURA Y PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION

Jefe: JORGE ALFARO RAMIREZ

DIRECTOR ADMINISTRADOR:
HECTOR GOMEZ MATUS,
Director de la Escuela Nacional
DE ARTES GRAFICAS

SUMARIO DE ESTE NUMERO

- El Dr. Lenz en Chile (Editorial).
Aciertos y errores en la enseñanza de idiomas, por Héctor Gómez Matus.
Ideales sociales de la Carta de las Naciones Unidas, por Leopoldo Seguel.
La Universidad Técnica del Estado es ya una institución en marcha. (exposición del Director General de Enseñanza Profesional).
El Instituto del Inquilino, por Dora Gaete Pequeño.
Las actividades didácticas en el Jardín de Infantes.
El Jardín de Niños y la Educación Nueva, por Marie Therese Loiseau.
La Educación Física escolar en Suecia, por Humberto Díaz Vera.
La psicología de los nuevos métodos de enseñanza, por C. T. Buswell.
La obligación escolar alcanza hasta los 18 años, por Luis Moll Briones.
La historia del salitre, por Juan Flores Araneda.
Alfonso Leng, hombre de ciencia y artista, por Pedro Núñez Navarrete.
Reformas en la Educación Primaria, por Oscar Bustos A.
Con el nuevo Director del Museo Pedagógico de Chile.
T. S. Eliot. Premio Nobel 1948, por Adonina Salce.
Páginas sobre Arte. Panorama Plástico de 1948.
El N° 50 de la REVISTA DE EDUCACION.
Noticias (Escuela de Verano de la Universidad de Chile; Bodas de diamante del Liceo de Hombres de Puerto Montt; 60 nuevos normalistas recibieron su título; Una Escuela Rodante en la región del sur).
Indice general de 1948.

Organo del Departamento
de Cultura y Publicaciones del
Ministerio de Educación
Jefe: JORGE ALFARO RAMIREZ



DR. RODOLFO
LENZ, cuya obra
perdura en sus
libros—obras clásicas de la filología universal—
y en el espíritu
de sus alumnos.

NOVEMBRE..DICIEMBRE. *** 1948

AÑO VIII

Nº 51

Director Administrador:

HECTOR GOMEZ MATUS

Director de la Escuela
Nac. de Artes Gráficas

El Dr. Lenz en Chile

La contratación del Dr. Rodolfo Lenz para trabajar en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, el 4 de noviembre de 1889, y su llegada al país el 22 de enero de 1890, marcan una etapa importante en la historia de la cultura y de la educación chilenas.

Como ocurrió con don Andrés Bello, don Rodolfo A. Philippi, don Ignacio Domeyko, don Federico Hanssen y otros extranjeros ilustres, el nombre y la gloria científica del Dr. Rodolfo Lenz van íntimamente unidos al nombre de Chile, su segunda patria, que supo acogerlo con el cariño y la devoción a que lo hacían acreedor sus inmensos méritos.

Doctor en Filosofía, graduado en 1886 en la Universidad de Bonn, Alemania, decidió venir a Chile cuando—no obstante tener sólo 27 años de edad—su genio investigador comenzaba a dar los primeros resplandores dentro de su propia patria en el campo de la ciencia filológica.

"Feliz país Chile"—ha dicho el gran filólogo Rufino José Cuervo—"que contrata con tanto acierto a sus profesores."

La obra del Dr. Lenz perdura en sus libros, obras clásicas de la filología universal, y perdura también en el espíritu de sus alumnos.

Sabio por la amplitud y profundidad de sus investigaciones, humano y sencillo como un abuelo, vivió medio siglo sembrando desde su cátedra ideas fundamentales para la búsqueda de la verdad.

El estudio del lenguaje lo llevó por todos los laberintos de la ciencia, de la historia, de la psicología y de la filosofía, y sus clases eran un kaleidoscopio de infinitos mirajes para analizar el mundo y la existencia humana.

Quienes entendieron su mensaje, llegaron a despreciar la pedantería de los "aprendedores y repetidores de textos" y aprendieron el valor de la observación directa, de la discriminación, del análisis y de la imaginación creadora.

Su prédica la rubricó con su ejemplo, y la vida del Dr. Lenz fué un eterno análisis y revisión crítica de los dogmas y conceptos consagrados en la ciencia lingüística. Pero—vitalista, pragmatista.—no se concretó a la mera especulación y su labor de profesor de idiomas extranjeros fué una revolución tan fecunda en nuevas prácticas y métodos didácticos, que el eco de su obra llegó a los centros científicos de Europa, arrancando conceptos de fervorosa admiración hacia el maestro y hacia Chile, de los lingüistas más destacados de su tiempo.

La gloria que el Dr. Lenz conquistó para nuestro país en el campo de la filología pura y en el de la enseñanza de idiomas, es un patrimonio cultural que sus discípulos tienen el deber de cuidar e incrementar, y será el propósito de cumplir ese deber el mejor homenaje que pueda tributarse a la memoria del maestro.

Aciertos y errores en la Enseñanza de Idiomas

Por Héctor Gómez Matus

X
LA urgente necesidad de contacto y entendimiento directo entre las naciones del orbe, como asimismo la portentosa rapidez de las comunicaciones en esta era del avión y de la radio, han reavivado en todo el mundo el interés por la filología, por el aprendizaje práctico de idiomas extranjeros y el estudio de sus técnicas. X

Igual fenómeno había ocurrido ya a principios de este siglo, y fueron los filólogos y profesores de ese movimiento los que dieron la fundamentación científica y los pasos del "Método Directo", difundido en Chile por el Dr. Rodolfo Lenz.

El Dr. Lenz no se limitó a ser el profeta de lo que él vió fructificar en su patria y en Europa entera, sino que continuó revisando fundamentos y perfeccionando técnicas, con contagioso fervor, desde su cátedra y en compañía de sus discípulos.

El fruto de sus investigaciones y la fama de los resultados prácticos de su enseñanza, llegaron a través de sus magníficas obras a los centros científicos de Europa, y el nombre de Chile fué elogiado muchas veces en Congresos, en revistas y publicaciones de todo orden.

"Chile y Dinamarca —dijo Paul Pasy por aquellos años— son los países en

que mejor se enseñan las lenguas modernas".

"No es poco curioso —dijeron también Schweitzer y Simonot, los autores del famoso libro "Metodología de las Lenguas Vivas", refiriéndose a Chile— que en el extremo sur del Continente Americano se encuentre un país que pueda compararse, en cuanto a progreso de la enseñanza de idiomas extranjeros, con los estados más avanzados de Europa"

"En ese país —agregaron más adelante— la reforma fué provocada por un hombre del más alto mérito, el Dr. Rodolfo Lenz. El es, por decirlo así, Maestro y Soberano en la enseñanza de idiomas". X

Elogios y comentarios como éstos se repitieron muchas veces por diversas autoridades de prestigio internacional.

De los discípulos del Dr. Lenz salieron profesores y escritores que, diseminados por distintos puntos del país, lograron magníficos resultados.

Pero sucedió un hecho desafortunado que vino a interrumpir la lozanía de la siembra del Dr. Lenz.

Chile, que había vivido bajo la tuición espiritual de Europa, comenzó a sentirse atraído hacia la órbita de los Estados Unidos, y fueron los profesores de inglés del Instituto Pedagógico de los primeros que llegaron a las universidades de aquel país. El objeto fundamental de sus viajes era permanecer en contacto con un pueblo de habla inglesa para per-

feccionar el manejo del idioma vivo. Pero, en su afán de estudio, los profesores que permanecieron en los Estados Unidos se interesaron por conocer las técnicas usadas allá en la enseñanza de idiomas extranjeros y se encontraron con algo muy diferente a lo que se recomendaba en Chile, y mucho más sencillo de hacer.

Nada de método directo, ni preocupaciones por la fonética, la entonación o la práctica, ni tampoco investigaciones sobre el proceso psicológico del aprendizaje del idioma vivo.

Más aun, encontraron que los profesores de castellano, de francés o de italiano no necesitaban hablar el idioma que enseñaban.

Se estudiaban lenguas extranjeras con fines "académicos", para conocer la literatura de otros países, así como se estudiaba la historia o la botánica.

No había en aquel tiempo gran preocupación en los EE. UU. por los idiomas extranjeros sino en muy contados centros educacionales.

La seria preocupación que nuestros estudiantes llevaban por la enseñanza de idiomas resultaba fuera de lugar en los Estados Unidos, y prefirieron estudiar otras materias que pudieran conducirlos al grado de "Master" o de "Doctor".

A su regreso volvieron ya totalmente desinteresados por su profesión de profesores de idioma extranjero.

Consecuencia de ese desinterés fué la pugna por poner el acento de la finalidad de la enseñanza sobre la "comprensión del idioma escrito", con fines académicos, y la despreocupación por el lenguaje hablado.

La batalla fué de fácil decisión.

La modificación por ellos propuesta significaba, al parecer, alivianar el trabajo y las responsabilidades del profesorado, y los partidarios de mantener la finalidad "integral" tenían que ser vencidos...

X Para asegurar su triunfo, los vencedores consiguieron una modificación de la prueba de Bachillerato, según la cual ya no sería necesario demostrar, en adelante, que se hubiera hecho algún progreso en cuanto al dominio efectivo integral del idioma extranjero en los seis años de humanidades. La prueba sólo indagaría la capacidad de los estudiantes

para coger las ideas fundamentales de una página escrita. X

Este cambio significó la sepultación definitiva de toda preocupación por la enseñanza del idioma hablado en los liceos; el abandono de todos los progresos a que iba conduciendo la obra inteligentísima y tesonera del Dr. Lenz; el renunciamiento a todos los progresos alcanzados en Europa por los grandes filólogos de los países seriamente interesados en el aprendizaje de idiomas extranjeros, tales como Suiza, Francia, Dinamarca, Alemania, Bélgica, para abrazar, en cambio, el ideario del menor esfuerzo a que se llegó en un país que, por múltiples razones, no se había interesado de veras en la enseñanza de idiomas extranjeros.

La prueba de que la enseñanza de idiomas extranjeros en los Estados Unidos no podía ni debía haberse tomado como modelo, se encuentra en el hecho de que hay en la actualidad un movimiento incontenible destinado a reformarla.

Este movimiento hizo aflorar con grandes relieves a tratadistas como Fries, Kaulfers, Yaller, Klein, etc., que hicieron la crítica de la metodología en boga y mostraron que el "método directo", con algunas modificaciones que no alteran su esencia, es el único que puede lograr los objetivos de un aprendizaje serio.

Con el sentido práctico, la observación justa y la sinceridad que caracterizan al especialista norteamericano, ellos han señalado los errores y han formulado las normas a que debe ceñirse la enseñanza de idiomas extranjeros, normas que en lo fundamental coinciden exactamente con las preconizadas por los tratadistas europeos, entre los cuales se destaca en forma especial el Dr. Rodolfo Lenz, que con las mismas bases de aquéllos laboró desde su cátedra en la Universidad de Chile.

X El error de haber abandonado la enseñanza integral de los idiomas extranjeros para preocuparse casi exclusivamente del idioma escrito, está también demostrado con la experiencia en Chile. Está demostrado por el creciente desinterés que se advierte en los niños y jóvenes por el aprendizaje de idiomas en la mayor parte de los colegios, por una parte, y por otra, por el interés cada vez

mayor que evidencian los jóvenes y los profesionales por matricularse en aquellos institutos de idiomas en que se enseña el idioma vivo. X Son miles los alumnos matriculados en el Instituto Chileno Norteamericano y en el Instituto Chileno Británico de Cultura, y son también miles los estudiantes que siguen cursos por discos, películas y en escuelas internacionales cuyo objetivo es el idioma vivo en su cuádruple integración.

El desinterés de los niños salta a la vista en la pobreza de sus notas y en la multiplicación de los casos de "anafilaxia" contra los idiomas extranjeros.

X Y es lógico que se obtenga ese resultado, porque al dirigir la enseñanza sólo a la conquista del idioma escrito, se está cegando la fuente destinada a producir las mayores satisfacciones de esta actividad y se está practicando una trasposición de sentidos que sólo produce fatiga y desgano. X

X Cada uno de los cinco sentidos tiene una finalidad y cada posible actividad tiene su sentido.

El sentido natural por el cual penetra a la conciencia el fenómeno del lenguaje es el oído, y su producción natural se efectúa a través de los órganos de la fonación.

X El funcionamiento del instinto de imitación para reproducir sonidos, entonaciones y actitudes es fuente de placer y satisfacción, y a este instinto hay que apelar para darle a la enseñanza de idiomas la parte lúdica indispensable para todo aprendizaje.

Una vez lograda la asimilación fundamental del idioma vivo como medio directo para el intercambio de ideas y ex-

presión de sentimientos, la escritura encuentra su lugar. X

Felizmente, el profesorado chileno de idiomas extranjeros ha comenzado también, como en los Estados Unidos, a agitarse alrededor de su problema profesional y no está lejano el día en que veremos la total reivindicación de las doctrinas y prácticas que enseñara el Dr. Lenz.

Mientras llega ese día, es indispensable que el Bachillerato ofrezca un estímulo a aquellos profesores y alumnos que forman en la avanzada. Es indispensable que el examen de Bachillerato estimule esos esfuerzos dando una oportunidad a los candidatos para rendir voluntariamente una prueba oral en un idioma extranjero, prueba que podría valorizarse tal vez con una nota de uno a tres puntos utilizables para completar el puntaje que exigen algunas escuelas universitarias a sus postulantes.

Nada más justo que valorizar el esfuerzo extraordinario que haya realizado un estudiante para llegar a entender y a expresarse en un idioma extranjero. Su capacidad es un augurio de que, terminados sus estudios universitarios, sentirá más que otros el anhelo de ir en busca de su perfeccionamiento al extranjero, y ello es un mérito indudable que debe ser tomado en consideración.

La medida propuesta comenzaría muy pronto a ejercer su influencia sobre la calidad de la enseñanza de idiomas en los establecimientos secundarios y sería un paso inicial de positivo valor para su mejoramiento definitivo.

H. G. M,

Ideales Sociales de la Carta de las Naciones Unidas

Por **Leopoldo Seguel**

La UNESCO, organización internacional de cooperación cultural afiliada a la NU, celebró un Seminario para profesores, en Nueva York, desde el 7 de julio hasta el 18 de agosto del presente año. El propósito central de esta reunión de estudio fué preparar materiales de enseñanza que sirvieran para divulgar la acción que desarrolla la NU. Como representante de Chile asistió a este Seminario el profesor don Leopoldo Seguel, miembro de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. El trabajo del profesor Seguel, que aquí se publica, formó parte de los informes oficiales que elaboraron los participantes de dicho Seminario. Al acoger en sus páginas esta colaboración, la REVISTA DE EDUCACION estima que se asocia a este movimiento para dar a conocer los altos ideales de la NU, en el terreno de la cooperación internacional.

A LOS educadores les interesa comprender los ideales sociales incorporados en la Carta de las Naciones Unidas, si se ha de usar este documento internacional para preparar los ciudadanos de un mundo pacífico. El conocimiento a la letra de los 111 artículos de la Carta podría satisfacer solamente a aquéllos que piensan en hermosas frases al redactar declaraciones internacionales y no se preocupan de su espíritu mismo; pero los educadores no pueden conformarse con esto. Los estudios modernos de psicología prueban que el conocimiento de principios debe ir acompañado de actitudes adecuadas que muevan a la acción individual y colectiva. Este punto es muy importante, porque justifica y refuerza la premisa inicial de este artículo; toda enseñanza acerca de las Naciones Unidas debe hacerse con una cabal comprensión de los ideales incorporados en la Carta y, sobre todo, profesores y alumnos deben llegar a formarse una convicción personal de que tales ideales triunfarán por

sobre los intereses creados de grupos que actúan en la vida nacional o internacional.

De los 19 artículos de la Carta, se han seleccionado 6 que condensan los puntos sobresalientes de los ideales sociales que ella encierra. En la presentación de estos principios sociales se aprovecharán los mismos sub-títulos que aparecen en la Carta. El hecho de que se presenten controversias en su interpretación no excusa al profesor de la obligación de estudiarlos, y mucho menos justifica que se oculten las circunstancias históricas que muestran los síntomas de problemas internacionales no resueltos todavía.

El Consejo Económico y Social

Contrariamente a la impresión que producen las noticias de la prensa y de la radio acerca de las Naciones Unidas, el Consejo Económico y Social está llamado a desempeñar el papel principal en el futuro de la organización mundial y, por lo tanto, en el mantenimiento de la paz.

Aquí se advierte una diferencia entre las Naciones Unidas y la Liga de las



Miembros del Seminario de la UNESCO escuchan la palabra de la Sra. Roosevelt, en su calidad de presidenta de la Comisión de los Derechos Humanos de la NU.

Naciones. Mientras esta última constituyó una organización política en la cual se dirimían las contiendas por el poder en el campo internacional o por conquistar esferas de influencias, la nueva organización reconoce que el Consejo Económico y Social es uno de sus órganos fundamentales. De esta manera se sostiene una nueva interpretación sociológica de las causas de la guerra. La paz no es solamente la eliminación de los conflictos internacionales, sino fundamentalmente un reajuste de las condiciones sociales y económicas en que viven las grandes masas en diferentes partes del mundo. Para llevar a la práctica estos principios, las Naciones Unidas mantienen estrecho contacto con diversas organizaciones especializadas, que tratan de resolver en un plano internacional los problemas concretos de la vida cultural y material de los pueblos. Entre otras, deben ser mencionadas las organizaciones especializadas para la Agricultura y los Alimentos, la Organización Internacional para la Salud, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. No hay duda de que la acción a largo plazo realizada por es-

tas organizaciones proporciona el mejor camino a la promoción de la cooperación internacional. En cada país, los profesores encontrarán situaciones concretas que demuestran cómo las organizaciones especializadas prestan su ayuda en la solución de problemas nacionales, a la vez que servirán para estimular el interés de los alumnos por conocer y apreciar el papel del Consejo Económico y Social en el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos. En esta comunidad se presentan problemas relacionados con la alimentación, la salud, el comercio, los seguros sociales, la educación común, etc. Cada uno de estos problemas está siendo estudiado por el Consejo en sus comisiones de expertos o a través de las organizaciones especializadas que lo secundan.

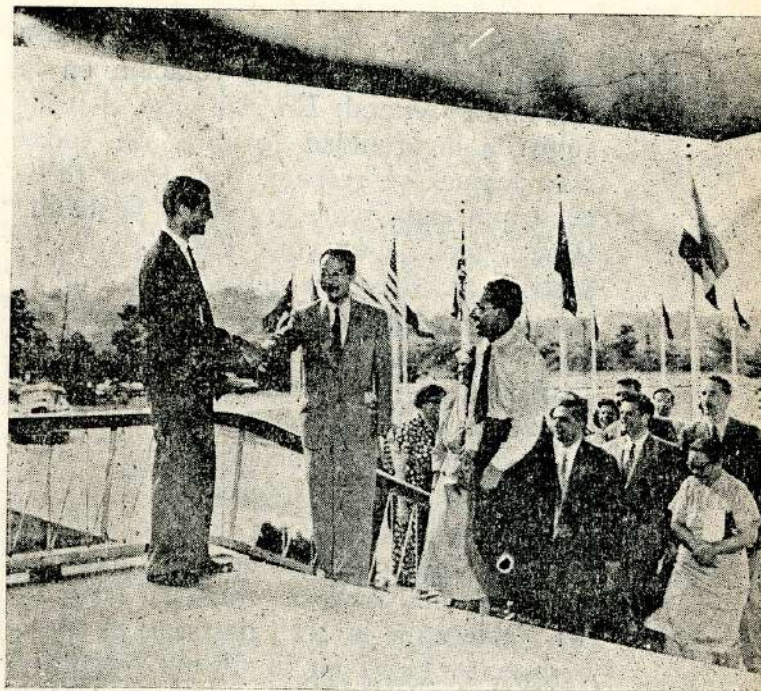
La Asamblea General y el Consejo de Seguridad

La opinión pública vive bajo la impresión de que el Consejo de Seguridad es el centro mismo de la NU y que de sus alternativas depende la existencia de la organización mundial. En cierto modo esto es verdadero, porque en las deliberaciones del Consejo de Seguridad se reflejan en forma dramática los conflictos de los regímenes políticos en que se divide el mundo presente. El público se deja impresionar especialmente por el uso del veto en forma reiterada por uno de los "Cinco Grandes". De aquí algunos concluyen que la abolición del veto aseguraría la cooperación internacional. Esta solución es tan ingenua como si para apagar un incendio destruyéramos los timbres o luces de alarma, en lugar de hacer uso de los materiales que realmente sirven para combatir el fuego. Por el contrario, si se quiere comprender el significado de la regla de unanimidad (veto), que rige para los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad, se deberían analizar las condiciones históricas en que se originó durante la guerra última y en el período de post-guerra. No se debería olvidar que la NU está constituida fundamentalmente por todas las naciones grandes y pequeñas que lucharon contra el Eje nazi, que tan seriamente puso en peligro los derechos humanos. Los aliados se batieron en el

frente con un mismo espíritu y por la defensa de una causa común. Es lógico esperar que tal armonía deberá prevalecer en los esfuerzos para asegurar la paz mundial. Es así como la Carta refleja este propósito al establecer que el Consejo de Seguridad, como el órgano ejecutivo de la Asamblea General, deberá tomar sus resoluciones en materias de fondo por la unanimidad de sus miembros permanentes (EE. UU. de N. A., Unión Soviética, Inglaterra, Francia y China). Como una alternativa a esta regla de unanimidad, se presentaría el caso de que una mayoría cualquiera de los miembros de la NU podría imponer sus decisiones a la minoría sin preocuparse de los puntos de vista por ésta sustentados. Por otra parte, nadie desconoce que el mundo de post-guerra polariza sus fuerzas políticas en dos grandes regímenes económicos y sociales: los EE. UU., sociedad basada en una economía capitalista, y la Unión Soviética, sociedad que se estructura de acuerdo con principios socialistas. Como consecuencia de esta realidad, no es extraño que en el estudio de los problemas internacionales se reflejen estas dos ideológicas opuestas. Sin embargo, se falsearía la verdad si se afirmara que esta situación no tiene salida, ya que los hechos demuestran que en numerosos casos ha sido posible encontrar un plano común de entendimiento. La existencia del veto sirve para que las naciones envueltas en disputas internacionales reconozcan que el único camino para mantener la seguridad y la paz mundiales, es la conciliación. La supresión del veto, por el contrario, significaría de hecho la imposición de medidas coercitivas en caso de diferencias internacionales basadas en oposiciones ideológicas. Como consecuencia sobrevendría la guerra y la Organización Internacional estaría destinada al fracaso. Por la importancia que tiene el tema del veto, se resumirán los argumentos anteriores en las siguientes proposiciones:

1.—La regla de unanimidad entre los Cinco Grandes (veto), que se practica en el Consejo de Seguridad, se originó como una expresión de la comunidad de ideales entre los aliados que lucharon contra el fascismo.

2.—El hecho de que existan dos regímenes políticos distintos en que se di-



Un grupo del Seminario de la UNESCO llegando al local de la NU en Lake Success, New York.

vide el mundo de post-guerra, trae por consecuencia inevitable que se produzcan diferencias fundamentales en el estudio de las cuestiones sometidas al Consejo de Seguridad. El veto simplemente pone de manifiesto el hecho del antagonismo de los sistemas diferentes en lo político y en lo económico; pero, al mismo tiempo, garantiza que las disputas internacionales se resuelvan por medios pacíficos.

3.—El uso del veto disminuirá en la medida en que los Cinco Grandes lleguen a ampliar las bases de entendimiento y a hacerse mutuas concesiones en sus intereses políticos, económicos y culturales.

Las potencias pequeñas y medianas atacan el veto porque es un privilegio que viola el principio de la igualdad jurídica de todas las naciones. En realidad, este principio es un ideal internacional hacia el cual el mundo debería evolucionar. Sin embargo, no sería realista pretender que todas las naciones tienen la misma responsabilidad y posibilidad de contribuir a la paz internacional. Por esto las grandes potencias asumen una participación más directa en las decisiones fundamentales del Consejo de Seguridad, que no se refieren a cuestiones de simple procedimiento.

El privilegio del veto se compensa con el procedimiento de votación en la Asamblea General. En este caso el principio de la igualdad jurídica de todas las naciones se respeta, porque se reconoce que cada país, grande o pequeño, tiene derecho a un voto. Esto es sólo un paso en la dirección deseada, ya que la Asamblea no puede tomar decisiones, sino hacer recomendaciones al Consejo de Seguridad. Sin embargo, no debería desestimarse la participación de todas las naciones en los acuerdos que determinan una política internacional e influyen en la formación de una opinión mundial. Los especialistas que realizan estudios comparativos entre la Liga de las Naciones y la NU, destacan el avance que se logró en la última organización al dársele mayor poder y medios para detener cualquiera agresión o amenaza a la paz. Esta innovación va acompañada del nuevo principio sobre el uso de las fuerzas armadas para mantener la seguridad colectiva. El ideal remoto sería la supresión de todos los ejércitos nacionales y la creación de una policía internacional bajo la autoridad de la NU, para imponer sus decisiones. Como una ilustración de lo que esto significa, se puede citar el caso de Palestina, donde una pequeña policía internacional se ha encargado de mantener la tregua entre los bandos en lucha.

Consejo de Administración Fiduciaria

Entre los numerosos grupos humanos que constituyen la población del mundo, existen algunos que están sujetos a la autoridad de Estados que forman imperios coloniales. La Carta reconoce ciertos principios humanitarios aplicables a ellos con el objeto de mejorar sus condiciones de vida. Al mismo tiempo, ha creado un Consejo de Administración Fiduciaria, que es responsable de la promoción del bienestar económico y del desarrollo cultural de los pueblos sin gobierno propio.

Conforme al ideal de respeto por los derechos humanos, se establece que dichos pueblos sin gobierno autónomo pueden aspirar a un gobierno propio y a su total independencia.

En lo concerniente al mejoramiento de las condiciones de vida de los pue-

blos, la Carta representa una transacción entre los ideales sociales y los intereses económicos y militares de las Grandes Potencias. Se garantiza el principio de los derechos humanos de los pueblos sometidos al imperio colonial y, al mismo tiempo, se establece un sistema de inspección.

En otro respecto, la Carta mantiene el *statu-quo* al reconocer los derechos de los imperios coloniales para administrar los territorios sometidos a su jurisdicción. En todo caso, la Carta hace posible que los pueblos que están en condiciones de alcanzar su independencia encuentren en el Consejo de Administración Fiduciaria una organización internacional que los ampare y les preste ayuda en la realización de sus aspiraciones.

Acuerdos Regionales

En este capítulo la Carta formula los principios a que deben someterse los acuerdos entre gobiernos de una misma área geográfica. Este asunto produjo serios debates en la Conferencia de San Francisco. Se jugaba la suerte de los futuros tratados bilaterales destinados a regular las alianzas militares para la defensa común en caso de agresión por parte de los "Estados enemigos" (*). Algunos pactos regionales resultaron afectados, tal como la Organización de Estados Americanos (Unión Panamericana). Esta Organización incluía un tratado de seguridad colectiva para todo el Continente. En este punto la Carta debe ser elogiada por el reconocimiento que hace de la autoridad suprema de la NU sobre los acuerdos regionales. Sin embargo, la Carta permite la existencia de organizaciones regionales para la ayuda mutua y para la defensa en caso de agresión proveniente de Estados enemigos. Autoriza, también, al Consejo de Seguridad para solicitar de las organizaciones regionales la aplicación de me-

(*) El artículo 53, párrafo 2, define: "El término "Estados enemigos" empleado en el párrafo N° 1 de este artículo, se aplica a todo Estado que durante la Segunda Guerra Mundial haya sido enemigo de cualquiera de los signatarios de esta Carta."

didadas coercitivas; pero prohíbe que tales medidas se ejecuten sin autorización expresa del Consejo.

El peligro más serio que se cierne sobre el futuro de la NU, es el uso que puedan hacer las Grandes Potencias de estos acuerdos regionales en beneficio de sus propios intereses, creando "esferas de influencia". De esta manera se haría retroceder la política internacional al antiguo concepto de la que seguridad nacional está por encima de la seguridad colectiva. Una clara ventaja ofrecen estos acuerdos regionales a las pequeñas naciones, que aisladamente no pueden defenderse de las presiones externas de las Grandes Potencias en lo financiero, diplomático y militar.

Requisitos para ser miembro de la NU.

Tanto los artículos del capítulo anterior sobre los Estados enemigos, como aquéllos que enumeran los requisitos para ser miembros de la NU, no dejan dudas acerca de las condiciones históricas en que este organismo mundial se originó. Efectivamente, las Grandes Potencias lucharon como aliadas en una causa común para derrotar al fascismo. En el mundo de post-guerra reaparecen grupos privados o naciones que ponen en peligro los derechos humanos, y que, en alguna forma u otra, tratan de revivir el espíritu reaccionario de las tendencias fascistas. Estas afirmaciones se aplican particularmente a ciertos países que no han sido admitidos como miembros de la NU.

La admisión de un nuevo Estado a la NU, debe resolverse por el Consejo de Seguridad. El Estado que solicita su incorporación debe probar su buena fe y su decisión de cumplir los principios de la Carta, asegurando así la continuidad

de los propósitos originales de esta organización.

La Secretaría

Existe una diferencia entre la NU, considerada como un conjunto de pueblos, y la maquinaria administrativa que le sirve de instrumento ejecutivo. Los resultados prácticos que puedan obtenerse de la NU, no pueden sobrepasar los límites impuestos por la política que siguen los gobiernos nacionales en cuanto a practicar una cooperación internacional, pero debe reconocerse que la existencia de un equipo de funcionarios al servicio de esta organización garantiza la realización de los ideales de la Carta.

Las reglas que rigen la selección del personal de la Secretaría de la NU, constituyen un cuerpo de disposiciones muy avanzadas en la concepción de lo que es un empleado civil de un servicio internacional. Se establece que "el personal de la Secretaría no solicitará ni recibirá instrucciones de ningún Gobierno ni de ninguna autoridad ajena a la organización" (Art. 100).

Además, el personal de la Secretaría goza de inmunidades equivalentes a las de los agentes diplomáticos, para así asegurar su independencia como funcionarios.

Por último, el Secretario General tiene el poder de hacer notar al Consejo de Seguridad cualquiera situación que amenace la paz. De esta manera se reconoce la importancia del papel que corresponde a estos funcionarios internacionales que, como expertos en diferentes campos de las relaciones humanas, simbolizan el ideal del futuro ciudadano del mundo.

L. S.

La Universidad Técnica del Estado es ya una institución en marcha

Con fecha 12 de noviembre en curso, el Director General de Enseñanza Profesional envió al Ministro de Educación Pública un interesante informe, destinado a desvirtuar los fundamentos que se han esgrimido para establecer una clasificación en "Ingeniero de Escuelas Técnicas" e "Ingeniero Civil Universitario". Las conclusiones de este informe son precisas y basadas en la realidad, y entre ellas se destaca la que preceptúa que "no hay razón para considerar a los ingenieros que forma la Escuela de Ingenieros Industriales en categoría inferior a los de la Universidad de Chile, puesto que su grado y títulos corresponden a la naturaleza de la enseñanza que le sirve de respaldo". En otra parte de la exposición se expresa que "la Universidad Técnica del Estado es una institución en marcha, cuyas escuelas conforman su organización a su nueva calidad de universitarias, en el propósito común de realizar una obra que esté a la altura de las grandes responsabilidades que incumben a un organismo de su importancia". Por considerarlo de evidente actualidad, damos íntegro el texto de este documento, que dice como sigue:

SEÑOR MINISTRO:

S De acuerdo con lo conversado ayer y en relación con las declaraciones formuladas por la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y el Consejo de la Universidad de Chile, sobre "Creación de nuevos organismos del Estado destinados a impartir enseñanza técnica superior", tengo el agrado de expresar a US. lo siguiente:

En las aludidas declaraciones se sostiene que las actividades técnicas comprenden "en forma diferenciada y en escala ascendente los siguientes grados: Artesanos y operarios especializados, Técnico, Ingeniero de Escuelas Técnicas Ingeniero Civil Universitario y Doctor en Ingeniería". En seguida, define los campos de acción que corresponden, según la Facultad y el Consejo, a cada uno de dichos grados y lo que deben hacer

las escuelas de los distintos grados. Se aconseja que no se dupliquen organismos, a fin de que los recursos se concentren y se dediquen a robustecer y ensanchar los actuales planteles. También se expone que "no hay inconveniente alguno para que se coordinen todos los planes de enseñanza de estas diferentes escuelas, en forma que permitan el paso de elementos de un grado al inmediatamente superior". Terminan las declaraciones haciendo un llamado a "aunar todos los esfuerzos y evitar la creación o el fomento de climas artificiales de desconfianza, que son fuentes de errores o de recelos entre los distintos grados de las actividades técnicas" que deben realizar la industrialización del país, agregando que "no es conveniente, por eso, emplear títulos o denominaciones de grados cuando ellos no corresponden a la naturaleza de la enseñanza que le sirve de respaldo". Fundamentan tales declaraciones "en el hecho

real de que, con pocas excepciones, no han existido en Chile, en el pasado como en el presente, obras, servicios, organizaciones o explotaciones industriales o de construcción, que no hayan sido proyectadas, planeadas, ejecutadas o explotadas bajo la dirección o con la directa intervención de los ingenieros civiles universitarios”.

Debo decir al señor Ministro que en las industrias, en general, no se reconocen otras categorías de profesionales que las que comprenden a los operarios especializados, a los técnicos y a los ingenieros, si bien se admite la existencia de diversas calidades de operarios y de oficios y diversas clases de técnicos ingenieros, según especialidades. En consecuencia, la clasificación jerárquica que se pretende establecer en “Ingeniero de Escuelas Técnicas” e “Ingeniero Civil Universitario” no obedece, a juicio de esta Dirección General, a razón alguna que la justifique.

Por otra parte, la palabra “Civil” para designar un “Grado” o “Categoría” de ingeniero, se aplica general y universalmente a los ingenieros que se ocupan de obras civiles, en contraposición a los ingenieros militares y navales, y también indica una especialidad: la de los ingenieros que se dedican a obras tales como ferrocarriles, puentes, puertos, regadío, etc., para distinguirlos de los ingenieros Mecánicos, Electricistas y demás ingenieros especializados.

De manera que el uso de la palabra “Civil”, empleada como distintivo en los diversos títulos de ingeniero que otorga la Universidad de Chile, no tendría otra finalidad que la de colocar a los ingenieros de esta Universidad en una categoría superior respecto de los titulados en otras escuelas.

Esto podría encontrar una explicación y hasta una justificación si la enseñanza impartida por estas escuelas no correspondiera a la preparación científica y técnica que debe tener un ingeniero; pero en tal caso se trataría del uso indebido de un título profesional, lo que el Estado debería prohibir, por el prestigio de su función docente y en resguardo del interés social.

Como la apreciación que la Universidad de Chile hace de este problema podría afectar a la Escuela de Ingenieros Industriales, dependiente de la Direc-

ción General de Enseñanza Profesional, debo declarar que este plantel, por su organización, sus planes de estudios, la extensión y profundidad de sus programas y la calidad de su profesorado, es un establecimiento de estudios superiores, de seriedad indiscutible y que responde a modernos conceptos educacionales en relación con el progreso industrial y económico del país.

Estas afirmaciones se fundamentan en una prolija comparación que he realizado de los planes de estudios de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile y de los que rigen en la Escuela de Ingenieros Industriales y en el Grado de Técnicos, del cual proceden los alumnos que recibe esta última Escuela, y en la consideración de que las disciplinas a que estos estudiantes han estado sometidos, especialmente en dicho grado, desarrollan su mente en términos que los colocan en condiciones de captar con facilidad los problemas que les presenta la enseñanza superior.

Cabe hacer presente que el Tercer Grado o Grado de Ingenieros, ya había sido contemplado en los planes de la enseñanza a cargo de esta Dirección General, al dictarse el Estatuto de Educación Industrial (decreto N° 694, de 11 de marzo de 1929), por el cual se rige todavía, en parte, este Servicio, si bien la Escuela de Ingenieros Industriales sólo pudo crearse en 1941.

El mencionado decreto, en su artículo 9°, establece lo siguiente: “Los cursos regulares comprenden tres grados de educación, que corresponden a los tres órdenes o categorías de personal técnico que utilizan las industrias:

Primer Grado: Atiende la preparación de operarios y artesanos de distintos oficios.

Segundo Grado: Atiende la formación de técnicos capacitados para la dirección inmediata de talleres, fábricas o faenas industriales dentro de una rama especial de conocimientos.

Tercer Grado: Prepara ingenieros industriales en diversas especialidades para la dirección superior de las industrias.

El art. 13° determina que los estudios del Grado de Ingenieros Industriales “constituirán la prolongación del Segundo Grado Industrial en determinadas especialidades”, y agrega: “Se dará la preparación científica y técnica que co-

responde al ingeniero, sustituyendo las prácticas de educación manual de los grados anteriores por las experiencias e investigaciones de laboratorio complementarias en la enseñanza teórica”.

Por otra parte, la creación de la Escuela de Ingenieros Industriales, junto con dar cumplimiento a disposiciones del Estatuto Orgánico de nuestra Enseñanza Industrial, vino a satisfacer dos necesidades que se hacían sentir con mucha fuerza: la de preparar ingenieros especializados para las industrias, asunto que hasta entonces no había merecido mayor preocupación de parte de la Universidad de Chile; y la de abrir un nuevo campo para el técnico, que estaba en condiciones de aspirar a ingeniero, anhelo que no podía cumplir por el hecho de que la Universidad sólo abría las puertas de la Escuela de Ingeniería al Bachiller en Humanidades.

De lo que se acaba de expresar se desprende que el camino natural y lógico para el técnico que estaba en condiciones de alcanzar la carrera de ingeniero, no era otro —y sigue siéndolo— que el que le presentaba la Escuela de Ingenieros Industriales.

La declaración del Consejo de la Universidad de Chile, referente a la “duplicación de organismos destinados a impartir enseñanza técnica superior”, alude, sin duda, a la Universidad Técnica del Estado.

Si se aceptara la tesis de la Universidad de Chile acerca de su clasificación de los ingenieros en distintos grados, no cabría hablar de duplicación de organismos, ya que la Escuela de Ingeniería de esa Universidad y la Escuela de Ingenieros Industriales, los únicos establecimientos que podrían producirla, serían de distinta naturaleza. Y si la Universidad de Chile estima que existe esta duplicación, debe convenirse en que acepta que las dos Escuelas se hallan, por lo menos, en un mismo nivel, lo que envolvería una contradicción al clasificárseles en distintas categorías.

Pero, en realidad, si se considera que la Escuela de Ingenieros Industriales está destinada a recibir exclusivamente a los técnicos que desean seguir la carrera, la coexistencia de las dos escuelas mencionadas se justifica ampliamente.

Es plausible la idea de no dispersar los recursos de que dispone el Estado y

concentrarlos en los servicios existentes para mejorarlos, ya que nuestro Erario no está en condiciones de afrontar nuevos y grandes gastos. Pero debe tenerse presente que la Universidad Técnica del Estado, que existe en virtud del decreto N° 1831, de 3 de abril de 1947 está formada por escuelas que se hallan en plena actividad desde hace tanto tiempo, que varias de ellas tienen más de medio siglo de existencia y otra será centenaria en el próximo año, consecuencia de lo cual es que este nuevo organismo no exigirá de inmediato gastos de consideración, por disponer las escuelas de talleres, laboratorios y demás servicios indispensables.

De lo dicho se desprende que la Universidad Técnica del Estado es una institución en marcha, cuyas escuelas conforman su organización a su nueva calidad de universitarias, en el propósito común de realizar una obra que esté a la altura de las grandes responsabilidades que incumben a un organismo de su importancia.

En conclusión, esta Dirección General estima que puede afirmar:

1°—La Enseñanza Profesional, a mi cargo, incluida la Universidad Técnica del Estado, que funciona en virtud del decreto N° 1831, de 3 de abril de 1947, comprende los siguientes grados, correspondientes a los “tres órdenes o categorías del personal técnico que utilizan las industrias.”

1er. grado: Atiende la preparación de operarios y artesanos de distintos oficios.

2° grado: Atiende la formación de técnicos capacitados para la dirección inmediata de talleres, fábricas o faenas industriales dentro de una rama especial de conocimientos.

3er. grado: Prepara Ingenieros Industriales de diversas especialidades para la dirección superior de las industrias.

El primero y segundo grados se desarrollan en la Escuela de Artes y Oficios, en las Escuelas de Minas y en las Escuelas Industriales y el tercero, en la Escuela de Ingenieros Industriales. Este último funciona desde 1941.

2°—La Escuela de Ingenieros Industriales se fundó como continuación del Grado de Técnico y en vista de la nece-

(*Sigue en la pág. 288*)

El Instituto del Inquilino

Por **Dora Gaete Pequeño**

ses que tienen el mismo problema de la educación rural.

Enseñar al que no sabe

EL inquilino y su familia son los alumnos del Instituto del Inquilino, alumnos que se encuentran en fundos, haciendas y pequeñas propiedades agrícolas. Las familias inscritas como tales alcanzan la bonita suma de veinte mil, lo que da un total aproximado de cien mil personas que reciben instrucción.

No hay en la historia pedagógica de Chile ninguna institución como ésta, y estimo que será interesante para los maestros rurales conocer la obra realizada y recoger la experiencia de estos maestros, cuya pedagogía consiste en enseñar lo indispensable, sin más orientación que el sentido común.

El Instituto fué creado el año 1939, con el nombre de Instituto de Información Campesina, como una Sección del Departamento de Industrias Menores de la ex-Junta de Exportación Agrícola. Su dirección fué entregada a un agricultor, don Horacio Serrano, quien, en compañía de unas pocas personas de indiscutida preparación y responsabilidad, se han dedicado a realizar la finalidad del Instituto, sin ruido ni propaganda.

Muy pocas personas en Chile están al corriente de la obra que el Instituto realiza, porque los inquilinos son parcos en alabanzas y agradecimientos. Pero fuera de Chile se ha extendido la noticia de su obra y su organización ha sido tomada como modelo en Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y otros paí-

El Instituto ha penetrado en el campo chileno de dos maneras: la una teórica, por medio de sus libros, y la otra práctica, por medio de sus misiones. Con un mandamiento entre ceja y ceja y un libro en la mano, se ha internado tierra adentro, inspirando confianza al hombre de campo y "haciéndole comprender su calidad de ciudadano, su importancia en la vida nacional e inspirándole, paulatinamente, al deseo de mejorar sus condiciones de vida valiéndose de sus propios medios".

Su libro más importante es "El Libro del Huaso Chileno", muy popular en los campos, del que hablaremos más adelante.

Además de este libro, ha editado un Silabario que él califica, únicamente, como "una ayuda para conocer las letras". Quien crea que el campesino no se interesa por aprender, se equivoca; este Silabario se ha repartido en número de doscientos mil ejemplares.


Ha repartido, asimismo, numerosos folletos sobre industrias caseras, las que, cuidadosamente ejecutadas y organizadas, enriquecen el presupuesto del hogar campesino. Bien escritos, como todas sus publicaciones, sus temas son siempre prácticos: "Buenas Gallinas", "Crianza de Abejas", "Siete Vidas".

Detrás de los libros van las misiones. Los misioneros enseñan en forma práctica métodos modernos de cultivo, industrias caseras, y responden a las más va-

Facsímil de una de las sugerentes páginas que publica el libro "Grano de Oro", editado por el Instituto del Inquilino.

Invite
Usted
esto

**¡Que
no lo
descuarticen!**



Por un lado, son muchas las cosas que suben de precio y, por otro, hay que mantener a la familia. Trate usted de que la cadena no lo descuartice. PRODUZCA lo que usted necesita. Tenga colmenas que le den miel y así ahorrará en azúcar. Tenga buenas gallinas que le produzcan carne y huevos. Tenga una hortaliza de primera. Tenga una buena rueca para producir hilados. Sobre todo ésto, escriba usted una carta al Instituto del Inquilino y recibirá buenas instrucciones. Pero no se quede ahí, sin hacer nada, esperando que la cadena lo descuartice.

riadas consultas: peste de los árboles, conscripción militar, crianza de pollitos, remedios para las quemaduras, etc. Organizan, también, las llamadas Cooperativas, hasta dejarlas funcionando en manos de los propios inquilinos. Estas Cooperativas trabajan en la confección de telas, mantas y ropa hecha que venden en seguida a los campesinos inscritos. El Instituto les facilita rucas, telares y máquinas de coser.

El hombre recibe de su protector y maestro, el Instituto, semillas seleccionadas, gallinas y abejas de raza y el material que necesita para sus pequeñas industrias.

He visto a los misioneros del Instituto, inconocibles bajo sus mantas de castilla, dejar colmenas y gallineros instalados, mientras el hombre rudo, su mujer y todos sus chiquillos escuchan con respeto su voz autorizada por el conocimiento.

“El Libro del Huaso Chileno”

Es el primer libro que se ha escrito en Chile para el adulto campesino; el primer número se publicó en mayo de 1939 y, desde esa fecha, se han publicado diecinueve volúmenes.

Del primero al último, el libro mantiene la línea de su concepción filosófica, de su finalidad y de su léxico. Parece que un solo cerebro lo concibiera y una misma mano lo escribiera.

Todo su material es interesante, educativo y recreativo para el lector. Al leerlo sentimos que algo sano, nutritivo e infantil se nos derrama en el corazón.

Sus diecinueve volúmenes tienen títulos atrayentes, como “Juan Lucero”, o “Buena Sombra”, o “Grano de Oro”. Todos ilustrados con atrayentes dibujos y una riqueza de material fotográfico, seleccionado por su belleza y calidad. Su valor didáctico consiste en la elección de los temas y la manera de escribirlos. Las palabras salen de sus páginas directamente al hombre. Son las mismas que él usa diariamente. El entiende cuando el libro le habla: “Hilando se gana plata”, o bien: “Consuélese, Ana María, su perro no tiene rabia”.

La idea y la figura, método empleado con éxito en la enseñanza de la lectura para los niños, ayudan al campesino



poco adiestrado a entender lo que lee. Ingeniosos títulos y “monos” atraen su interés. He aquí algo ingenioso:

“*En su mano está su destino*” (llamativo título para el campesino supersticioso). Vemos una mano empuñando una herramienta, vaticinio de progreso y bienestar; luego vemos otra mano levantando un vaso de vino, vaticinio de pobreza y pauperismo. El inquilino entiende el ardid y lo celebra.

Los temas son siempre prácticos, responden a lo que el hombre necesita: “Buena poda, buenos frutos”; “Las gallinas quiebra-huevos”; “El alimento que viene del mar”.

“El Libro del Huaso Chileno” no solamente da al campesino, sino que recibe de él. Abre sus páginas como una puerta que invitara a entrar. Es corriente encontrar fotografías de Don Fulano “que compuso una cueca en honor del Instituto”, o de Zutano que “en media hora más habrá desenyugado y estará en la cancha de fútbol, porque es el mejor portero del equipo del fundo”.

Los inquilinos envían saludos y recados, dibujos y composiciones literarias, generalmente escritas en romance popular:

*“El territorio chileno
es fértil y productivo,
y su pueblo muy activo*

*en cultivar su terreno.
Este paraíso ameno
donde habita tanta hermosa,
és muy abundante en loza
como se ve en Copequén,
y no hay pueblo que también
no produzca alguna cosa”.*

El secreto del éxito

El Instituto ha interpretado la psicología del huaso. Sabe dirigirse a él en su propio lenguaje, conoce sus virtudes y debilidades; sus aspiraciones y sus necesidades económicas y espirituales.

Actúa en el rancho campesino, aunque en todos sus libros se dice habitante del Palacio de la Moneda. Sus misioneros se ponen manta y espuelas y, sentados en un piso de totora, enseñan en el terreno mismo. Le llevan esta ventaja a la escuela tradicionalista, que se encierra a piedra y lodo.

Pone calor humano en toda su obra. El más indiferente de sus lectores sienten el amor que se desprende de sus pá-

ginas, sin que lo diga ni lo dé a entender. Es el trabajo del amor verdadero y cristiano. Es, además, otra ventaja sobre la escuela donde la ocupación de enseñar suele verse empañada por el mercantilismo profesional o la ambición política.

Han desenterrado el patriotismo, palabra casi olvidada que, hasta hace poco, era sinónimo de anacronismo y cursilería. El Instituto recoge las tradiciones y aprovecha cada oportunidad para enaltecer el sentimiento patrio del inquilino, a quien nadie le habla de la patria. ¿Quién no sabe que la celebración de las fiestas patrias se anticipa en las escuelas, para que su personal pueda gozar del feriado con toda comodidad?

Así, el Instituto del Inquilino, sin más presupuesto ni personal que una escuela agrícola corriente, realiza una obra de la más alta trascendencia, hecho que vale la pena observar y estudiar, mientras llega la hora de reformar el sistema de educación rural chileno.

D. G. P.

Malloa, 10 de noviembre de 1948.

(Viene de la pág. 284)

sidad de preparar personal superior especializado para las industrias.

3º—No hay razón para considerar a los ingenieros que forma la Escuela de Ingenieros Industriales en categoría inferior a los de la Universidad de Chile, puesto que su grado y títulos “corresponden a la naturaleza de la enseñanza que les sirve de respaldo.”

4º—La coexistencia de las Escuelas de Ingeniería de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, se justifica en consideración a la distinta procedencia y orientación de sus alumnos, situación que data desde hace ocho años, época en que se creó la Escuela de Ingenieros Industriales.

5º—Ni la Universidad Técnica del Estado, ni su Escuela de Ingenieros Industriales, son responsables de que se esté

creando un clima de desconfianza y de recelos entre ingenieros y aún entre alumnos de las distintas universidades.

6º—Nadie ha puesto en duda los grandes servicios prestados al país por los ingenieros de la Universidad de Chile, con su valiosa participación en el desarrollo industrial y económico de la Nación. Pero esto no puede ser obstáculo para que los ingenieros especializados de otras escuelas que poseen los elementos adecuados para proporcionar una enseñanza eficiente, máxime si dependen también del Estado, puedan actuar en las mismas condiciones y con pleno derecho.

Saluda muy atentamente a US.—

Horacio Meléndez A.

Director General de Enseñanza Profesional

Las Actividades Didácticas en el Jardín de Infantes

Importancia del desarrollo del lenguaje

Por considerarlas de verdadero interés para la educación de los párvulos, materia sobre la cual se ha escrito escasamente entre nosotros, reproducimos a continuación algunas consideraciones acerca de los motivos del lenguaje, contenidas en las Instrucciones y Guías Oficiales preparadas por la Inspección General de Jardines de Infantes de la República Argentina.

PROPENDER al cultivo y mejoramiento del lenguaje, máximo atributo de la humanidad, ha de ser responsabilidad primordial del hombre que se perfecciona y distingue de los demás seres, precisamente por el uso de la palabra, maravilloso instrumento del desarrollo de la inteligencia.

De todas las formas de comunicación humana, la palabra, el don por excelencia, es la que más contribuye a la evolución de los individuos y al progreso de la sociedad.

Por ende, desde la madre en el hogar hasta el profesor en las universidades, la preocupación por hablar y enseñar a **hablar bien**, debe ser permanente y amplia, entendiéndose que **hablar bien** no es tan sólo hacerlo con pulcritud idiomática, o irreprochable conocimiento gramatical, sino, especialmente, con honestidad mental, acento sincero, estrecha correspondencia de idea y palabra, de sentimiento y voz, para que el hablar no sea de modo alguno la mistificación del pensar y del sentir, o la disculpa sofisticada de los actos, sino la expresión fiel del alma rebotante de amor y de virtud, de belleza y de saber.

Considerando el buen lenguaje desde el punto de vista educativo, admitiremos que únicamente la **nobleza interior** podrá revestir de **dignidad** a la palabra y que la belleza y pulimento de la frase sólo hallará vida, realce y confirmación en la elocuencia de los actos que preparan

el espíritu del hombre para que su verbo sea el reflejo de su pensamiento y se proyecte en la trayectoria límpida de su conducta como un instrumento permanente de capacitación y de moralidad.

Para que este objetivo ideal se cumpla, es necesario **comenzar** desde que el ser empieza a **existir**. El lenguaje del párvulo es, antes de los tres años de vida, bulbuceo incipiente, como su formación espiritual. Poco hace que ha superado el grito, manifestación primitiva común al niño y a los seres inferiores, con la capital diferencia que este estado primario en éstos se repite y en aquél evoluciona. Ciertamente la admirable capacidad receptiva del párvulo, su afán por reproducir todo lo que oye, tocar lo que ve, experimentar y hacer por sí mismo, conocer el mundo proficuo de los seres y las cosas que le rodean, lo inician rápidamente por un camino de adquisiciones y perfeccionamientos que se producen a medida que aclara las sensaciones globales confusas e indefinidas del medio exterior y aumenta el número y la nitidez de sus representaciones mentales.

De los tres a los cuatro años, el niño normal posee ya un lenguaje dotado no sólo de un vocabulario de valor nominativo y representativo, sino que va adquiriendo las formas de interpretación, es decir, símbolos de concepto en el sentido de la función intelectual, resultantes de sus impresiones sensoriales y emotivas que adquieren expresión interior y buscan los medios de expresión exterior.

El desarrollo creciente de la aptitud para expresarse promueve el desenvol-

vimiento simultáneo del espíritu social que alborea en la segunda infancia, la edad del educando en el Jardín de Infantes, donde las palabras tolerancia, verdad, desinterés, lealtad, generosidad no han de ser los moldes vacíos de una prédica altisonante que los párvulos mal podrían entender, sino la simiente noble arrojada en el alma virgen de la niñez para que germine por acción del convivir apacible, fraterno y solidario.

El cultivo de la lengua materna

Como se ha dicho con acierto, la primera maestra de lenguaje es la madre. Luego, quien eduque al párvulo en el Jardín de Infantes, deberá continuar la obra iniciada en el hogar con el mismo acento solícito del afecto materno, pero observando cómo se expresan los niños para prolongar la educación idiomática que traen, si es favorable, o de lo contrario, corregirla y encauzarla.

Su función consiste esencialmente en depurar y desarrollar el **lenguaje hablado**. No debe preocuparle el **escrito** y tampoco la lectura, lo que no es óbice ni significa que deba oponerse si al finalizar el ciclo infantil o en determinado momento del mismo, el niño, voluntaria y espontáneamente, aprende y aplica ambas técnicas si está en condiciones y demuestra afán o deseo de adquirirlas.

En principio, la finalidad primordial de esta inicial etapa formativa es que el niño, desde el Jardín de Infantes, adquiera confianza en sí mismo para expresarse con desenvoltura y seguridad; se manifieste con suficiencia verbal; exprese sus necesidades de toda índole con claridad; no se atemorice por tener que hablar; sepa defender sus derechos y también los ajenos con las palabras necesarias y suficientes.

El lenguaje es tan importante en el individuo, que nunca es demasiado temprano para comenzar a cultivarlo. Esto no significa que se aumentará o se tratará de aumentar con avidez la terminología reducida que el párvulo posee. La formación del lenguaje infantil, iniciada en el hogar merced a la imitación estimulada por el impulso de aprendizaje, será seguida y mejorada en el Hogar Educativo adoptando la misma forma espontánea de la enseñanza familiar, sin dejar el carácter maternal que debe guiarla y sin abandonar la vía natural que respeta las posibilidades en interés del infante.

El educador comenzará por dejar hablar al niño, despojándose de todo intento de correcciones prematuras y mejoras anticipadas que cohiben al párvulo y lo llevan a ocultar su lenguaje propio, imperfecto, y, con él, lo que quiere, piensa y siente. Detrás de su mutismo se nos oculta lo principal de su personalidad.

Cuando llega el párvulo al Jardín de Infantes, es menester que hable y encuentre un ambiente familiar, acogedor y que la maestra tenga una modalidad sencilla y amable; la palabra fácil y justa inspirará la confianza que invita a la expresión con libertad y los párvulos irán tomando de su ejemplo los elementos para la formación del lenguaje eximidos del esfuerzo de repeticiones absurdas, de almacenamiento artificioso de palabras, con el solo objeto de enriquecer el vocabulario, reduciendo la función educativa a un simple mecanismo de acumulación.

El agregado de términos nuevos a los ya poseídos, será el **resultado** de una lógica consecuencia del proceso adquisitivo que reviste a la palabra de una **representación mental** auténtica, en contraposición al verbalismo fatuo, desprovisto de contenido y sentimiento; de un **simbolismo moral** y de un **valor estético** que confieren al lenguaje—la más abstracta de las formas de expresión humana— categoría de vínculo por excelencia para poner al niño en relación con todo lo verdadero, lo bueno y lo bello del mundo que lo circunda.

Es así que el uso del idioma como factor educativo fundamental y su desarrollo como medio de expresión, no puede limitarse a determinados momentos y actividades del párvulo en el Jardín de Infantes. Se extenderá a todas las horas.

Las "clases" de lenguaje y las "lecciones de gramática", parceladas, podrán quedar para una época posterior de la escuela, o mejor, del colegio secundario y la universidad, período del aprendizaje o de la enseñanza sistematizada del conocimiento.

En tanto, los párvulos de tres, cuatro y cinco años aprenderán a hablar en la lección constante de la ejemplaridad del maestro que enseña el sentido y el empleo de las palabras en forma activa, amena y viviente, con la alegría del juego, serenamente, sin apresuramiento, en el instante mismo de la actividad.

La corrección del habla infantil. Ortofonía

De todas las formas del lenguaje, "la palabra articulada es la que más contribuye a la evolución de la mente humana; es un movimiento indispensable de desenvolvimiento individual y, por consiguiente, de progreso social". Pero la emisión de la palabra articulada está sujeta a fases que no siguen en todas las personas un proceso normal; herencias patológicas, causas orgánicas, medio ambiente desfavorable, estados emocionales diversos, la alteran o perturban.

Es innegable que la persona que no puede hacerse comprender porque su habla es tan defectuosa que atrae la aten-

ción muchas veces impertinente, cuando no irónica, sarcástica, mordaz o burlesca, sobre sí misma, está privada de ocupar el lugar que le corresponde en la sociedad; es un ser que, en su afán por pasar inadvertido, termina por ser absolutamente insociable.

En efecto, las perturbaciones de la palabra, por ligeras que sean, **afectan** siempre a los individuos y crean, la mayoría de las veces, complejos sentimientos de inferioridad que entorpecen el desarrollo regular de sus facultades y afectan su vida moral, originando por consecuencia la **deformación** del carácter y dando lugar a verdaderos problemas de conducta.

Está en manos de los padres y los maestros evitar estas desviaciones de la personalidad que tienen su origen en deficiencias y anormalidades del lenguaje y que suelen ser, la mayoría de las veces, el resultado de vicios funcionales adquiridos en la época de su formación.

Corresponde subsanar el descuido en que se ha incurrido hasta la fecha, venciendo la despreocupación con que los descendientes de extranjeros hablan el idioma nacional y la indiferencia con que los adultos admiten y hasta celebran los defectos del habla infantil; asimismo, la costumbre generalizada de las madres que deforman las palabras para hacerse entender mejor o para remedar la graciosa **media lengua** de sus hijos.

El niño, que está aprendiendo a hablar y es naturalmente imitador, repite y retiene la pronunciación defectuosa de las personas mayores que le rodean, precisamente en la edad en que la avidez mental y la impresionabilidad del ser tienen un grado de intensidad superior al de cualquier otro período de la vida.

El defecto debe ser corregido oportunamente, cuando el niño empieza a hablar, desde el año y medio a los tres, aunque, como es lógico, en esta primera etapa deberá discernir la madre las anomalías naturales de la lengua hablada para no alarmarse ni atribuir a causas impropias, las imperfecciones normales del lenguaje infantil.

La emisión de vocablos incompletos, la inversión de metátesis, la sustitución de letras, los sonidos imperfectos, en resumen, los llamados "balbuceos", tienen lugar porque el niño no puede dominar todavía los movimientos de la lengua. Las anomalías más comunes, como ser la imperfecta emisión de la ese, la erre, la ele, la ge, y la defectuosa pronunciación de los sonidos labiales y guturales, la supresión del primer sonido de la palabra, etcétera, desaparecen en contacto con el ambiente donde el niño oye hablar con corrección o, de lo contrario, se arraigan.

Hacia los tres años, cuando el niño ingresa al Jardín de Infantes, muchos de

estos defectos naturales y vicios de dicción adquiridos en la edad anterior persisten y constituyen uno de los aspectos más importantes y dignos de atención especial en el desarrollo del lenguaje de los párvulos. Los casos más comunes son las **dislalias** (dificultades de articulación), como la **tartamudez**, el **tartajeo** y el **ceceo**. También las dificultades de concepción por la lógica limitación de la capacidad mental que hace ininteligible el **habla infantil**, la graciosa y pintoresca **media lengua**, las **metátesis**, el **balbuceo** y las **ecolalias**, o sean las perturbaciones del lenguaje que consisten en las repeticiones involuntarias de una palabra o frase que se acaba de pronunciar o que ha pronunciado el interlocutor sin una razón inteligente que las justifique.

La maestra tendrá siempre presente que la segunda infancia es la etapa básica de la formación del lenguaje articulado, la época más propicia para que el niño aprenda a hablar bien, y que las deformaciones que no se corrijan durante su transcurso gravitarán sobre todo el desarrollo posterior del individuo, entorpeciéndolo psíquicamente.

Desde el primer momento ha de interesarse el educador para que el niño adquiera el hábito de expresarse con corrección. Angelo Patri afirma que "el lenguaje del niño es un pasaporte que lo conduce de un lugar a otro; lo escucharán con agrado cuando lo que dice es agradable o placentero, pero se distanciarán de él si al hablar se expresa en forma contraria".

Para conducir al niño hacia la conquista de esta credencial que lo libere de posibles aislamientos inhibitorios dentro de la sociedad, el maestro comenzará por constituirse en el **modelo**, por ser el celoso fiscal del contenido y forma de su propio lenguaje, por hablar sin prisas ni excesiva calma, con propiedad, sencillez, claridad y pronunciación correcta. Las características de la mentalidad infantil, su capacidad retentiva y de imitación, acrecientan el valor del ejemplo que es en esta oportunidad que se comenta y en todas las horas lectivas, la **óptima posición espiritual del maestro**.

A partir del momento en que el educador advierte en el infante un defecto del habla, tratará, por medio de la observación, de establecer el origen del mismo.

Cuando las perturbaciones de la palabra tengan por causa alteraciones del sistema nervioso, mal funcionamiento del aparato auditivo o de los órganos de la fonación, lesiones en la configuración anatómica del paladar, faringe, labios, dientes y lengua, requerirán la intervención médica y una atención ortofónica

especializada, lo que implica un tratamiento individual del defecto. En cambio, las anomalías del lenguaje del niño normal podrán ser mejoradas en el Jardín de Infantes con una adecuada ejercitación general, completada con el canto, la recitación, la vocalización, los destabalenguas y el ritmo silábico, etc., alternados con otras actividades previstas u ocasionales, y se lograrán notables progresos. No está de más recordar que esta actividad didáctica de sentido corrector ha de aplicarse en forma que despierte verdadero interés en el educando y asociada al quehacer esencial del aula. La ingeniosa utilización de los estímulos del juego, de la poesía, de la canción, llevará al niño, amena e insensiblemente, a la adquisición de un habla correcta, evitándole el apocamiento que le producirá el saberse objeto de un tratamiento especial por su lenguaje insuficiente.

Una variación apropiada puede mantener el interés en los ejercicios lúdicos (juegos) para favorecer la función respiratoria. Enseñar a respirar es básico para la buena fonación. Se prestan para tal fin los siguientes: **hacer pompas de jabón; soplar plumas, globos, papeles de seda, molinetes de viento, bolitas de celuloide; soplar por tubos; apagar velas; soplar torres de naipes y derribarlas...**

Para obtener pureza y matices en los sonidos se podrán graduar los ejercicios de fonación, así: 1º, **dejar escapar el aire ligeramente sonoro**; 2º, **voz cuchicheada**; 3º, **voz normal**; 4º, **voz intensa, aguda o grave**. Se imitará el silbido del viento, el canto de la lluvia, el mugido de la vaca, el balido de la oveja, el canto de los pájaros, los ruidos mecánicos, los sonidos de instrumentos y, en general, las voces onomatopéyicas.

Como la palabra es, además, movimiento complejo, ha de ejercitarse la coordinación motora de todos los órganos que intervengan en el mecanismo sonoro de la misma, lo que favorecerá el dominio de los músculos que contribuyen a la articulación.

Se podrán realizar ejercitaciones ortofónicas con carácter de juegos de imitación para regularizar el esfuerzo articulatorio. Una forma sencilla y agradable a todos los niños constituirá el recurso ideal: el cuento. Citamos a la señorita Real; "Mil y una narraciones sirven para hacer como la abeja o el viento: sssss..., sonido preparatorio para la ese, o como el lorito o el serrucho: rrr..., sin voz o con ella, y tendremos la preparación para la ere, la erre y sus combinaciones; o bien jugar en el agua, golpeándola chá, chá, chá..., o hacer de sapito, glu, glu, glu..., o de ranita, cri, cri, cri..., es decir, tener la onomatopeya a

mano, que presta tanta ayuda, pues entretiene y ofrece incontables beneficios para el futuro".

Mil y una oportunidades, en efecto, para imitar el cloqueo de la gallina: cloc... cloc... cloc... o el rezongo de la rueda del molino: trác... tróc... trác... tróc... o la fuerza del agua: chs.. chs.. chs.. o el rumor del viento: fu.u... fu.u... fu.u..., servirán al propósito de ejercitar a los niños en la emisión y audición del buen sonido.

La maestra graduará las ejercitaciones, que serán muy breves al principio y que irán acompañadas, cuando sea conveniente, por el movimiento representativo de la acción, para aumentar el interés de los infantes por el juego.

Cuando las deficiencias del lenguaje sean comunes, la maestra agrupará a los niños que manifiesten la misma anomalía sin que ellos adviertan que son seleccionados; los estimulará con ingenioso celo y con constancia buscando nuevos motivos de atracción.

Conquistadas la atención y la actividad voluntaria del espíritu, el niño corregirá no solamente sus insuficiencias ortofónicas, sino también las demás expresiones del lenguaje.

Observación, diagnóstico y tratamiento ortofónico del párvulo, deberán ir sumados a otros procesos similares en el orden moral y social, que tendrán por objeto informar a los padres y aconsejarles a fin de que el niño sea estimulado en todo momento y viva en un ambiente que procure su mejoramiento.

El desarrollo de la lengua hablada

Podríamos definir psicológicamente al niño de tres años, diciendo que es el punto central de un mundo que gira a su alrededor.

Lo que impresiona su sensibilidad, lo que satisface sus necesidades físicas y su agudo egocentrismo mental, despierta su interés y mantiene su atención.

Al iniciarse en la vida de convivencia, su lengua hablada trasunta esta marcada característica de su espíritu que señala al educador el punto de partida del desarrollo que comienza y que tendrá en la palabra la expresión más cabal de su naturaleza y el auxiliar más poderoso de su progreso.

Los motivos del **lenguaje infantil** que se cultiven en el período de los tres a los cinco años, tendrán invariablemente que responder a la idiosincrasia singular de la infancia, capacidad de palabra, de entendimiento y comprensión. Las variaciones sutiles y avances imperceptibles para el indiferente o para el profano representan, en cambio, para el que educa a conciencia, el indicio claro de

las conquistas mentales del niño y del cúmulo de impresiones recibidas, de afectos consolidados, de ideas en formación, de curiosidades e inquietudes nuevas.

Serán los mismos niños los que den la característica simple, pueril, ingenua, afectiva, de los **motivos del lenguaje** en consonancia con su edad mental y en relación con los motivos de la vida que más intensamente satisfacen, impresionan y atraen su espíritu: sus juguetes, sus juegos, su hogar, en el Jardín de Infantes como nuevo y más grande hogar educativo, sus animales conocidos, sus ocupaciones y entretenimientos, sus paseos y fiestas preferidas.

Será la anhelante y creciente avidez infantil, por experimentar, sentir, actuar, conocer todas las cosas, la que origine la aparición de intereses distintos, traducidos en formas más completas del lenguaje, cuyas motivaciones, que en principio emanan de una misma fuente de vida, han de tener un fondo común y **continuarse** a través de los tres años del Jardín de Infantes, siguiendo un ritmo de progreso de acuerdo a la capacidad progresiva del niño que aumenta cada año, cada semestre o trimestre y a su manifiesta curiosidad por enterarse del **por qué** y del **cómo** de las cosas en una serie de interrogantes que varían por semanas, por días y por horas, a medida que amplía su radio de acción.

La preocupación que demuestre la educadora por el tenor y la expresión del lenguaje materno que desee cultivar en sus niños respetando su condición infantil, denotará la comprensión que tenga del párvulo y el alcance de su intención educativa.

En la selección de los sencillos motivos del léxico infantil y al considerar las posibilidades de su desarrollo, procurará, pues, no tergiversar los principios esenciales de la educación de la infancia. Principalmente, recordará siempre que **no se persigue un propósito informativo**, sino que se busca una manera adecuada de situar al párvulo en el medio más favorable para que actúe con naturalidad y responda a los serios fundamentos biológicos que demarcan sus etapas de crecimiento. Procurará sostener espontáneo el interés y alerta la atención voluntaria, sin los cuales se tornan artificiosas y sin contenido las actividades, difícil el cultivo de los medios de expresión y ardua la creación de buenos hábitos. Evitará la fatiga del niño y su propio cansancio y enojo.

Al globalizar la actividad didáctica y organizarla con criterio de unidad, según las necesidades de esa vida infantil que aflora a través de su lenguaje colorido, de gracia sin igual, encontrará el instrumento insuperable para operar en el

niño la transformación que se desea, es decir, elevarlo de lo que **es** a lo que **debe ser**. Hallará provechosa y gratamente, con mayor vivacidad y eficacia, el estímulo necesario al vigor físico, a la función mental, a la apreciación estética y al comportamiento moral. Le será fácil impregnar el ambiente del aula, de esa moralidad que anhelamos se halle siempre presente en el verbo y el ejemplo del maestro y en los actos y en los labios de los niños.

Motivos de habla materna para párvulos de tres años

El párvulo de tres años, poco estable aún, vuelto constantemente a sí mismo, sin más mundo que el construido en derredor de su "yo"; ávido, ansioso de tocar, ver, oír e inclinado a querer todo aquello que otorgue satisfacción a sus urgencias biológicas; afectivo, sensible, impresionable, será atraído y prestará atención cuando los motivos del lenguaje y las actividades que originen, consideren ese acentuado interés por su propia persona, por lo que él **desea, siente y hace**, agudo egocentrismo en el que se circunscribe toda su realidad tangible.

Como es natural, toda la actividad que concierne a los pequeños de tres años deberá tener un preeminente carácter lúdico (adjetivo de juego). Es inaceptable en el Jardín de Infantes otra didáctica que no sea la didáctica lúdica, arte y ciencia de educar jugando, que cuenta sin reservas con la viva simpatía de los párvulos.

Arcilla humana de asombrosa plasticidad, es ciertamente notable lo que un niño, de recién tres años, puede avanzar en uno, el cuarto de vida y el primero de su asistencia al hogar educativo.

El artífice que modela observando, a sabiendas, con amor y comprensión, sabe que ese avance se proyecta en todos los sentidos: físico, mental y espiritual; que en cada momento está **todo** el niño presente. Y es preciso considerarlo entonces como una totalidad, para abarcar a su vez sus necesidades de crecimiento, protección, alegría y afecto.

Por eso los motivos del lenguaje desarrollarán todos los aspectos de su existencia simple, de su presencia **eje**. Las elementales referencias sobre su vida en el hogar, junto a los seres más allegados y queridos; la enumeración de los actos que realiza en el "Jardín", su hogar educativo, cuando juega, merienda, se asea, se viste, dibuja, descansa, pasea, cuida la huerta, el jardín, el gallinero; la enunciación de sus reacciones cuando tiene frío o calor y cuando participa activa, pero brevísimamente, en las festividades patrióticas y en las celebraciones tradi-

cionales de la familia, todo esto, en conjunto, marca la iniciación del niño en la estimación y conocimiento del padre, de la madre, del hermanito, del maestro, del compañero, del amigo; enciende la primera luz de amor y de respeto hacia el Hogar y la Patria; despierta la admiración por la obra del Creador en la naturaleza. Se trata, pues, de la iniciación en el saber íntimo y el sentimiento esencial y trascendente de nuestra civilización.

En otro aspecto menor, el saludo cordial de todos los días; el cuidado de los juguetes; el uso del pañuelo y de los útiles de aseo; la buena costumbre de la higiene personal, del comportamiento apropiado sentado a la mesa, echado en la litera del reposo o durante la función recreativa; la actuación cordial en el patio, en la calle, en el parque, significan la iniciación en las prácticas de urbanidad y cortesía, indispensables al individuo sociable.

Se sobreentiende que el párvulo asiste a su propio progreso completamente despreocupado del mismo. El **actúa**. Es el maestro quien le llevará de su inconfundible expresión de deseos y actividad: "¿yo qué hago?", por una senda espontánea y afectiva hacia el sentido del orden y del deber, que evidenciará por los actos que realiza. En tanto, en el espíritu del niño, se acendra la afición por los seres y las cosas familiares de su pertenencia. Se fortalece la idea de lo que **puede y debe poseer** y de lo que **puede y debe dar**. Aumentan la observación y el entendimiento. Crece la curiosidad que aflora en la gama inagotable de los **por qué**.

Los motivos del lenguaje para niños de cuatro años

Los cambios sutiles que reflejan la edad mental del niño y las diferencias leves del lenguaje básico, darán el tono y la medida del mundo de ideas y conceptos que puedan satisfacer los intereses afectivos, anímicos y ambientales del infante de cuatro años.

La maestra de infantes que estudie y aplique esta **guía** discernirá, a su vez, las necesarias adaptaciones según las características psíquicas y sociales del grupo a su cargo. Su buen sentido le aconsejará evitar que sus pequeños educandos pierdan u olviden a los cuatro años lo que se inició con éxito a los tres, y se afiancen a los cinco las adquisiciones nobles realizadas en aquellas edades.

El entusiasmo del niño por todo lo **suyo**; la consideración inicial de las ocupaciones de la madre, del trabajo del padre, de la presencia del maestro, de la actuación del compañero, de los aspectos

más sencillos y emotivos de la vida o las proezas de los próceres; de los primeros y más puros sentimientos de respeto y amor hacia Dios; la atención dirigida hacia la casa del hogar y el hogar escolar, los animales y las plantas más comunes, los elementos del juego y del diario quehacer, las características salientes del cuerpo, el alimento, el vestido, el paseo, la diversión; la observación de los cambios de la naturaleza y las diferencias provocadas en la actividad infantil; **todo ello, armónicamente**, irá despertando en el niño la admiración por todo lo creado y el reconocimiento de las virtudes familiares que se prolongan con la misma solicitud en el Jardín de Infantes u Hogar Educativo. Hallarán eco en su espíritu el arrojo, la hidalguía, la generosidad de las vidas ejemplares de la historia nativa y la Divina Bondad, puestos a su alcance con la imprescindible sencillez y emoción.

En el conjunto de los valores telúricos, humanos, sociales y divinos, irá teniendo representación cada vez más nítida el mundo objetivo de personas, seres y cosas que al definirse paulatinamente en la conciencia infantil, con sus significados y funciones, darán progresivas respuestas a la serie de los **por qué**, para crear en el propio mundo interior del niño el concepto y el hábito de **cómo puede y debe ser**, de **cómo puede y debe contribuir** con su acción, su respeto y su aprecio, al propio bienestar y al ajeno.

El uso compartido de los juguetes, del patio de juegos, de los libros de cuentos, de la sala de ocupaciones, de la mesa de merienda, etc.; la intervención conjunta de las tareas fáciles que puedan ejecutar los niños de cuatro años, cuando cultivan la tierra, limpian el corralito, vigilan la colmena, protegen el palomar; la cooperación activa en el arreglo diario del salón; las actividades simultáneas en el vestuario, el gimnasio, el parque; las labores similares cumplidas durante la época de la labranza, de la cosecha o en la estación de las flores, así como los primeros ensayos de los infantes en el tinglado risueño del teatro de títeres; los intercambios plácidos de las audiciones musicales ofrecidas por los mayores a los más pequeños y por éstos a los otros; la participación de todos en el homenaje tierno del "Día de la Madre", en la celebración brillante de la entrada de la Primavera, en la vibración intensa del acto patriótico o en la paz angélica de la conmemoración religiosa, en suma, la **actuación** del niño considerado como **uno** del **grupo** y asimilado a la **actividad** general, va franqueando el límite estrecho de su "yo" infantil, que se desplaza en un movimiento de interés y comprensión ha-

cia todo lo que le rodea y tiene significado social.

El sentimiento de la buena convivencia que nace y se transforma en sucesivos grados de desarrollo, suplanta, se superpone y supera el egotismo del **yo hago** y **yo tengo** del párvulo.

A la vez que se liberta de su individualismo excluyente, el fundamento biológico, progresa en el sentido de su independencia individual y adquiere el concepto de la responsabilidad gregaria.

Motivos del lenguaje para infantes de cinco años

Los motivos del lenguaje y la actividad didáctica que se dispongan para los infantes de cinco años tendrán en cuenta, de acuerdo a lo expresado, lo que éstos **pueden y deben hacer**, lo que **pueden y deben** compartir, con los compañeros y amigos del Jardín Infantil.

Interpretación de los motivos del lenguaje

Por la índole esencial de los párvulos, del punto de vista biológico y psíquico y la compleja situación que crea en el aula el proceso de su adaptación al nuevo ambiente, la interpretación de los motivos del lenguaje debe quedar librada al buen sentido y a la autonomía didáctica de la maestra de infantes.

No se trata de aconsejar el libre albedrío ni la interpretación antojadiza y desordenada que conducen al caos, sumamente peligroso, tratándose de pequeños, cuya salud física y moral ha sido confiada a la educadora. La libre interpretación y la autonomía didáctica están supeditadas a la necesidad imperiosa de que nuestra labor tenga un sentido determinado y siga un mismo rumbo en todas las aulas. Lo contrario sería anarquía y confusión. La libre iniciativa sólo es eficaz dentro de las normas que hacen fecundo el ejercicio de la libertad. Por lo tanto, las guías o sugerencias acerca de los probables motivos de conversación entre las maestras de infantes y sus educandos, serán interpretadas con todas las adaptaciones circunstanciales necesarias, pero sin descuidar los siguientes propósitos principales:

1º Los motivos del lenguaje deben cumplir su función de mantener el interés por las actividades didácticas y el cultivo de los medios de expresión.

2º La variedad de los motivos del lenguaje ha de estar en relación directa con la diversidad de los intereses infantiles, según: a), el lugar donde funcione el Jardín de Infantes; b), las características y variaciones climatológicas; c), la idiosincrasia de la población lugareña; ch), las condiciones económico-sociales-

culturales de los hogares; d), la vida afectiva de los educandos.

3º En todas partes ha de ser común el contenido moral fundado en los principios básicos de los sentimientos netamente nacionales y humanos con respecto a la Familia, la Patria y Dios.

4º Las maestras emplearán para el logro de los fines enunciados los motivos del lenguaje que consideren más nobles y convenientes; si no aciertan en la elección, deben cambiarlos o interpretarlos de distinto modo en el vastísimo campo que su imaginación se lo permita; lo que nunca deben hacer es violentar la espontaneidad de los párvulos, inculcarles por la violencia material o espiritual —siempre fácil ante inocentes e ingenuos— o imponerles un número determinado de ideas sin preocuparse por la calidad de los recursos didácticos.

5º La variedad de los recursos didácticos depende, en parte, del material educativo de que disponga la maestra de infantes. Pero la parte mayor está supeditada a su habilidad docente, a su espíritu profesional y a la fertilidad de su ingenio para emplear con medida y tino, todas las actividades didácticas.

6º Por actividad didáctica, en el sentido extenso que en estas guías se le da, han de entenderse todos los actos con participación directa de los educandos. Aunque parezca paradójico —no ha de ser contradictorio para el criterio ilustrado de los entendidos— considérense como actividades necesarias el reposo, el descanso, el silencio y hasta el sueño. Es un error pedagógico creer que la actividad infantil sólo es movimiento y dinamismo de permanente inquietud lúdica. El abuso del activismo es tan dañoso como la excesiva pasividad. La armonía y el equilibrio constituyen la base de la verdadera educación integral. A las educadoras, directoras y maestras, incumbe la responsabilidad de garantizar al niño la vida escolar equilibrada y armónica.

7º Todas las actividades didácticas están relacionadas con el desarrollo del lenguaje básico. Así, las denominadas actividades físicas; **ocupaciones manuales; ejercitación sensorial; ritmo, canto y música; expresión gráfica; sociales o de convivencia; iniciación al conocimiento elemental** necesitan de la lengua materna y, recíprocamente, aportan los actos, sentimientos e ideas indispensables a su cabal y completo desarrollo. Sin embargo, es evidente que ciertas actividades didácticas denotan una mayor afinidad con el mejoramiento del lenguaje. En el quehacer diario figurarán más próximas y más íntimamente asociadas. Son ellas: **la recitación, las narraciones o relatos de cuentos y el uso de los libros de imágenes del párvulo.** También las celebracio-

nes o conmemoraciones patrióticas y religiosas, las dramatizaciones, el teatro de títeres y de sombras, etc., tienen indudable afinidad con el enriquecimiento del lenguaje básico.

La unidad didáctica a través de los motivos del lenguaje

Los relatos y simples conversaciones acerca de la vida en el hogar y la constitución de la familia; las descripciones sencillas de la casa del niño y de su Hogar Educativo o Jardín Escolar; la observación de las plantas más comunes del lugar y de los animales domésticos; los comentarios breves, espontáneos o sugeridos sobre sus voces características, albergues, costumbres, etc.; la apreciación cada vez más clara de las particularidades de los juguetes, de los aparatos de juego, de los útiles escolares: el cuaderno, las estampas, la tijerita, el pincel, los lápices de colores, de las herramientas de jardinería accesibles a los infantes, de las partes del cuerpo humano y los elementos para el aseo personal (el cepillito de dientes, el vaso de agua, el jabón, el lavabo, la toalla, el peine, etc.), de la vajilla y los utensilios para la merienda y de los mejores alimentos para los niños; las sensaciones y vivencias experimentadas en la actuación diaria durante el otoño, el invierno y la primavera; la atención orientada hacia los renovados aspectos de la naturaleza y su influencia en los juegos infantiles, en el trabajo de los hombres y mujeres, en las prendas de vestir, en la actividad de los pájaros, en la floración de los jardines y en la fructificación de los árboles; el uso adecuado y respetuoso de los símbolos nacionales; la narración adaptada, sencillísima, de los episodios culminantes de la historia patria; los cánticos, las plegarias y oraciones ingenuas y puras que elevan el alma del párvulo hacia Dios..., etc., etc., constituyen el temario del curso anual que **inicia** con naturalidad a los infantes en el proceso cognoscitivo y se desenvuelve inadvertidamente a través del desarrollo del lenguaje, de las actividades físicas, de las ocupaciones manuales, de la ejercitación de los sentidos, del ritmo, del canto, de la apreciación musical, del cultivo de la expresión gráfica y de la práctica de la convivencia social.

El desempeño activo del niño en el medio ambiente, afirma la percepción infantil, promueve el conocimiento del mundo cada vez más dilatado, de las formas, los colores, los sonidos y las palabras, de los hechos y su importancia, de los seres y su función, de los objetos y su procedencia, sus utilidades, sus cualidades, sus diferencias y semejanzas.

Pero, en el Jardín de Infantes, no habrá **propósito instructivo** ni transmisión pasiva del saber. La información inicial adquirida cuando el niño llegue a los seis años, será el **resultado** lógico y natural de la experiencia vivida en el lúdico e intenso intermedio de los tres años anteriores. La ausencia de todo contenido escolar estático, caracterizará ese enseñar a vivir, actuando, sintiendo y pensando, que contempla la condición del párvulo durante el ciclo preescolar.

Porque mucho más importante que dar al niño la experiencia de la semilla que germina por acción de la tierra, el agua y el aire, la luz y el calor, es ofrecerle la oportunidad de que desmenuce los terrones, arroje la simiente, riegue, proteja el brote nuevo, prepare en su casa una huertecilla, inicie su pequeño jardín y espere con interés la salida del sol, la irrupción de la lluvia y la ofrenda generosa de flores y frutos que le brinde la tierra.

Porque mucho más importante que decir al niño cómo y de qué están hechos los juguetes, es ofrecerle la ocasión y el estímulo para que juegue, construya y descubra por sí mismo; enseñarle a compartir los juguetes con el compañero para que sepa ser generoso, medido, tolerante y leal, y que por la actividad alegre y sana llegue a conocer el valor de la ayuda mutua entre amigos y entre hermanos.

No se estime que el lenguaje oral tendrá preeminencia absoluta sobre las otras formas gráficas y concretas de expresión, sino que al producirse el enlace de las diversas actividades didácticas, desaparece, gracias a la función monitorea del lenguaje, todo aquello que pueda tener el carácter de lecciones aisladas y técnicas, para cumplir el programa índice de la **materia o asignatura**, por su importancia en sí mismas y olvidadas del educando y de sus otros intereses y actividades. El educando tiene la unidad del ser viviente, y su evidente integralidad exige un conjunto orgánico, equilibrado y armónico, de desarrollos y actividades que debe serle dado en función de la lengua materna. El párvulo no puede ser el sujeto de experimentación —o de exasperación— del sabio, el artista, el literato, el gimnasta, etc., sino el amoroso amigo de su educador, la maestra de infantes.

Los motivos del lenguaje hacen la **unidad didáctica** en el aula y en el Jardín Educativo; suscitan el interés, lo concentran, evitan la dispersión de energías, la distracción tan frecuente de los niños... y en los grandes, y aúnan los esfuerzos de atención, de imaginación y de trabajo individual, para convertirlos en esfuerzos y trabajos solidarios.

El Jardín de Niños y la Educación Nueva

Por **Marie-Therese Loiseau**

Seleccionado ya para su publicación el trabajo anterior, que aborda un interesante aspecto de las actividades didácticas en el Jardín de Infantes, hemos recibido el presente artículo que resume atinadas observaciones acerca de la educación de los niños de edad pre-escolar. Lo publicamos gustosamente, en la confianza de que habrá de servir como estímulo para que los maestros dedicados a la formación de la primera infancia den a conocer, a través de las páginas de nuestra Revista, todo aquello que tienda al mejoramiento de la función que desarrollan en el campo educacional.

EN su libro "La Educación de Mañana", publicado en París por la Biblioteca de Filosofía Contemporánea, el profesor Marcault y el Dr. Th. Brosse indican cómo "la educación nueva se propone, más que transmitir una cultura anteriormente adquirida, conducir al niño hacia su autonomía espiritual, descubriendo en cada individuo lo que en él es original, creador y único".

No se trata de negar el valor del patrimonio cultural, sino de colocar el acento en el porvenir, de considerar en el niño "más la prefiguración de un descendiente, que el retrato de un antepasado". (A. Lang).

La Escuela Tradicional vive bajo la obsesión de la materia de enseñanza y reparte, a través del programa, la moral y las ciencias. La Escuela Nueva se

esfuerza por dirigir al niño hacia el dominio de sus funciones psico-fisiológicas, facilitándole la observación de los hechos, las experiencias personales. La Escuela Nueva fundamenta sus principios básicos en la psicología y en la medicina modernas, orientadas hacia la síntesis humana. Su fin es la adquisición de la salud integral del individuo y de la sociedad, y no sólo la adquisición de conocimientos y hábitos por medios coercitivos.

La acción educativa se hace sutil y compleja cuando reconoce el peligro de aislar las facultades del niño para modelarlas y cuando aspira a liberar y hacer eficaces todas las fuerzas vivas del individuo. Esta complejidad existe también en el tiempo. Es imposible separar, en un momento dado de la existencia, el ser actual del niño de lo que antes ha sido. Desde la fase sensorial de la primera edad, en que la guagua entra en relación con el mundo, cada adquisición tiene su importancia para el por-

venir y está presente, por lo tanto, el problema educativo.

Ya en 1880, Paulina Kergormard—organizadora en Francia de las Escuelas Maternales, verdaderos Jardines de Niños, de carácter popular— escribía en sus instrucciones: “La educación debe estar concebida de manera que responda a las exigencias intelectuales y afectivas diversas de los niños de variados temperamentos, y proporcionarles la ocasión de expresarse en cualquier momento, según sus características propias”.

El niño, entre los 3 y los 6 años, no deformado aún por la Escuela Tradicional, con su ardor, su necesidad de acción, sus reacciones afectivas violentas, su mentalidad, su representación del mundo diferente a la de los adultos, requiere de los educadores un esfuerzo fecundo de adaptación.

Hasta los 6 años el niño está todavía en el nivel sensorial y todas las otras funciones sirven aún a esta función central. ¿Cómo negar la importancia de este período para el desenvolvimiento de los períodos siguientes, a los cuales los proyectos de reforma asignan una atención particular en todos los países?

El Jardín de Niños, además, depara al niño, a la salida de los brazos maternos, el primer contacto social. El niño organiza entonces la sensación, la percepción de lo social. En su búsqueda de informaciones provoca reacciones en los demás. Si el adulto reacciona equivocadamente, puede provocar la desconfianza o, por la imposición de la obediencia, aplastar este embrión de rica curiosidad humana. Por desatención o torpeza se puede crear en esta edad, futuros desadaptados revoltosos, o pacíficos alumnos demasiado prudentes, replegados sobre sí mismos.

Mientras que el niño de más edad y el adulto ven los objetos a través de los conceptos de clasificación o de utilización, y la imagen sensorial ha llegado a ser en ellos automática e instrumental, el niño da a los objetos un valor absoluto. La noción de relación está en vía de lenta adquisición, así como el dominio de los movimientos. Cada experiencia, casi cada gesto, construye y forma el pensamiento.

De los 3 a los 7 años, según Claparede, el niño pasa de un vocabulario de algunas centenas de palabras a uno de 3.000

palabras, más o menos. Fácil es imaginar el peligro de aumentar artificialmente esta adquisición por el verbalismo, lo que podría determinar un pensamiento superficial en el futuro escolar. El educador debe organizar, desde un plano en que no aparece como principal figura, un medio adaptado a las necesidades que el conoce, debe proveer material de experiencias nuevas y seguir una evolución, a menudo rápida, respetando la autonomía del niño. Pero no la autonomía sin libertad para quitar al niño las trabas del miedo y de los complejos de inferioridad.

“La Educación debe ayudar al niño a adaptarse voluntariamente a las exigencias de la vida en sociedad, reemplazando la disciplina basada en la obligación y el temor a los castigos, por el desarrollo de la iniciativa personal”, escribe Paulina Kergormard. Ella se rebela contra la disciplina artificial que trata al niño como “una máquina que hay que hacer funcionar” y que “discierne el premio de conducta al niño que no se mueve nunca”.

Dice, además: “Realizando metódicamente y sin descanso la educación de la voluntad, educaréis seres libres, y la libertad no se cultiva con esposas en las manos y cadenas en los pies”.

El Jardín de Niños, con el dinamismo de los pequeños, con sus posibilidades de libre investigación y sin el cuidado exagerado de asegurar determinada enseñanza, presenta, para los educadores, un campo de experiencia que no debe desdenarse. Sería importante que el carácter esencialmente educativo del Jardín de Niños no se comprometiera por la aplicación de métodos coercitivos en las preparatorias, ya que la continuidad es un elemento de éxito de toda reforma de la enseñanza en humanidades. Los años escolares deben asegurar una continuidad armoniosa para que la educación nueva puede alcanzar su finalidad de cultura, esa cultura del porvenir de que habla Paul Langevin en su exposición a las comisiones para la reforma de la enseñanza, de 7 de diciembre de 1944.

“Desde el punto de vista individual, la cultura es aquélla que permite formar al ser humano a partir del niño, prepararlo y adaptarlo tan ampliamente como sea posible, a la vida, al contacto con la naturaleza y con los hombres”.

La Educación Física Escolar en Suecia

Por **Humberto Díaz Vera**

El autor de este artículo es profesor de Teoría de la Gimnasia y Didáctica Especial en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile, y además de los estudios que ha hecho sobre la materia de su especialidad, cuenta con el valioso acervo de conocimientos y experiencias que le han proporcionado sus viajes al extranjero. En las líneas que siguen nos da una idea de conjunto de la forma en que está organizada la Educación Física en el país cultor por excelencia de esta actividad, para sacar luego algunas conclusiones acerca de lo que podría realizarse entre nosotros. Figuran entre ellas las que se derivan de la "gimnasia de selección", que tiene una inmediata repercusión en la gimnasia escolar, despojándola de ese aspecto huraño y excesivamente formal que presenta todavía en algunos países de América Latina.

La Ley Escolar de 1561 reconoció por primera vez en Suecia, la necesidad de los ejercicios físicos para la juventud. El Obispo Johannes Rudbeckuis (1581-1646), fundador del primer gimnasio sueco en la ciudad de Vasteros en 1620, cuya maquette, planos y fotografías he podido observar en el Museo de Educación Física instalado en el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, sostenía que debía ser obligatorio el ejercicio corporal de los alumnos, y, en consecuencia, puede ser considerado como el precursor. En los reglamentos escolares de 1649 y de 1807 se hacía mención de la necesidad de los ejercicios corporales para los alumnos, y en 1820 se reconocía como obligatoria la gimnasia en los colegios, debido seguramente a la influencia de P. H. Ling, pero esta

disposición no entró en vigencia en forma efectiva sino en 1842.

Fué Hjalmar Ling el primero que tuvo a su cargo la responsabilidad de esta enseñanza, y el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo el que orientó y supervigiló la educación física en las escuelas primarias hasta el año 1936, primero por algunos pocos inspectores diseminados en el país y desde 1915 hasta 1932, por veinte inspectores pagados por el Estado.

Como surgieran dificultades entre estos inspectores especiales y los otros inspectores de enseñanza, se resolvió, por medio de una ley de 1932, centralizar este servicio, creando el cargo de Primer Asesor Técnico de Educación Física, dependiente de la Dirección General de Enseñanza. En 1936 se creó el cargo de Segundo Asesor Técnico, puesto que se elevó de categoría en 1946, teniendo en

la actualidad la Dirección General de Enseñanza dos asesores, el capitán Axel Berg von Linde y la señorita Lilly Dufberg. La inspección de la gimnasia, que hasta 1936 estaba bajo la dirección del Real Instituto Central, pasó, así, a depender directamente de los Asesores Técnicos.

Con esta nueva organización y coordinación de servicios, la educación física escolar tomó un nuevo ritmo, y tanto el Estado como las comunas comenzaron a comprender en toda su amplitud la importancia del problema, dando ahora todos los medios materiales necesarios para realizar una tarea más efectiva y eficaz en los colegios del país.

Plan general de trabajo

Como la escasez de profesores especiales no permitía cubrir las necesidades de los miles de escuelas, los Asesores comenzaron por hacer cursos de tres días a los profesores primarios, por medio de concentraciones en los gimnasios de los regimientos. Estos cursos, en sus comienzos, reunían hasta 2.000 maestros y otros interesados por el problema de la educación física escolar, como las autoridades comunales y eclesiásticas.

Desde el punto de vista de la propaganda, tanto entre las autoridades como entre los maestros, estos cursos han sido todo un éxito.

Los Asesores, de acuerdo con el Inspector Escolar correspondiente, formulan primero un proyecto de trabajo para un semestre. Luego después se reúne a los maestros del distrito y se les presentan algunas lecciones de gimnasia, juegos, rondas, eventualmente natación, algunas pruebas de agilidad y destreza y planes de gimnasia para escuelas sin gimnasio y sin material, etc. Una o dos breves conferencias sobre temas relacionados con el mismo problema. Todo este trabajo está a cargo de los profesores guías que utilizan los cursos de alguna escuela de la localidad para hacer las demostraciones, mientras que los maestros siguen el desarrollo de las lecciones en los esquemas que les han sido repartidos previamente y toman las anotaciones que les parecen más necesarias.

Después de dos o tres semanas, se realiza una nueva reunión y ahora las lecciones son dadas por los maestros; los profesores-guías hacen las aclaraciones y comentarios que estiman indispensables. El programa debe ser la expresión del trabajo diario, pero el maestro tiene libertad para presentar a sus alumnos en los juegos y rondas con los uniformes y trajes que estime más apropiados.

A estas reuniones se invita a todos los maestros de un sector de la ciudad o distrito, a los directores de las escuelas, a los médicos escolares y a los profesores de educación física. A los maestros se les cuenta el día como obligación cumplida, sin necesidad de reponer este tiempo trabajando extraordinariamente.

Formación de instructores

En 1941, en colaboración con la Asociación Sueca de Gimnasia, que facilitó los medios materiales, se realizó un curso especial para preparar instructores de gimnasia. Para ello, y con un criterio muy realista, los Asesores eligieron a un numeroso grupo de maestros primarios, que, además de aprender a dar las clases de gimnasia con sus propios cursos, pudieron también, en colaboración con los inspectores escolares, realizar la instrucción de sus propios compañeros en la interpretación de los esquemas dados por la Asesoría de Educación Física. Estos instructores tienen también como deber el hacer propaganda en favor de la gimnasia voluntaria en los pueblos del interior del país. Ha sido para mí muy interesante el informarme de cómo estos instructores (maestros primarios) estaban cumpliendo su trabajo en más de 50 localidades y cómo se han interesado, posteriormente, por completar sus conocimientos técnicos realizando cursos de deportes, orientación, juegos, fisiología, anatomía, organización deportiva. Todo esto es una efectiva y planeada organización que tiende hacia la educación física de las masas populares, inmenso movimiento que se observa en Suecia y demás países escandinavos.

Es indudable que el maestro primario que ha logrado realizar estos cursos de instructores está en condiciones excepcionales para servir de instructor y orien-

tador de la educación física popular en todos aquellos sitios a donde no puede llegar la acción inmediata del verdadero especialista. Así lo han comprendido las autoridades educacionales de Suecia y la Asociación Sueca de Gimnasia, al aumentar día a día los cursos formadores de instructores de gimnasia y de deportes.

Textos de enseñanza

La necesidad de textos de enseñanza del ramo obligó a los Asesores a publicar, en 1941, instrucciones y esquemas de gimnasia para las escuelas primarias (cursos tercero al séptimo), que según los mismos asesores, sólo constituyen un ensayo. En 1942 se impartieron indicaciones técnicas para las actividades al aire libre para las escuelas primarias y en 1944, para los establecimientos de enseñanza media y especiales. En mayo de 1946 se dieron las indicaciones para las clases de gimnasia con juegos y deportes para la enseñanza media, en dos tomos, el segundo dedicado a la gimnasia correctiva. Están en preparación instrucciones similares para las escuelas primarias y se proyecta la publicación de esquemas de gimnasia para los distintos tipos de escuelas.

En la tarea de los asesores técnicos está comprendida, además de su labor estrictamente relacionada con la marcha de la educación física en los establecimientos docentes, todo lo que se relaciona con las instalaciones de educación física que requieren los nuevos edificios en construcción, la distribución equitativa del material, los asuntos relacionados con los profesores de educación física, la resolución de consultas técnicas, etc. Además, organizaciones deportivas colaboran con las organizaciones de la gimnasia voluntaria y, especialmente, con la Asociación Deportiva Escolar.

Gimnasia con juegos y deportes

La gimnasia con juegos y deportes en las escuelas normales, escuelas primarias, escuelas populares superiores, escuelas complementarias, liceos, gimnasios, etc., está bajo la jurisdicción del Consejo Superior de Educación Pública, por intermedio de los respectivos asesores técnicos de Educación Física.

En los Seminarios (escuelas normales), encargados de la formación de los profesores de primera enseñanza, el programa de educación física comprende la práctica, la teoría y la didáctica especial, durante los cuatro años que abarcan los estudios. El número de horas destinadas a la educación física es de 5 a 6 por semana en cada curso, para los hombres, y de 4 a 5 para los cursos femeninos, comprendidos la gimnasia práctica, la natación y el salvataje, juegos y deportes, la didáctica y la práctica docente. En los Seminarios con cursos de dos años (bachillerato) los hombres tienen 5 horas y las mujeres 4 a 5 por semana, además de la práctica docente. Fuera del horario y como extra, una hora por semana para la natación y otra hora para la práctica de los juegos y deportes, siempre bajo la dirección del profesor de educación física.

En las escuelas populares superiores se dedica como mínimo un décimo del tiempo de trabajo para la educación física y en las escuelas de preparación profesional o de oficios, una doceava parte.

En la escuela primaria, la enseñanza de la gimnasia con juegos y deportes es obligatoria de acuerdo con la siguiente pauta: escuela primaria tipo A (escuela completa), para cada curso un maestro: primer año, 1 hora semanal dividida en 2 medias horas; segundo año, 2 horas semanales y tercero a séptimo año, 3 horas semanales por curso. Escuelas tipo B 1 (tres maestros): primero y segundo, 1 hora dividida en 2 medias horas; tercero y cuarto, 3 horas; quinto y séptimo, 3 horas. Escuelas tipo B 2 (dos maestros): primero y segundo año, 1 hora dividida en dos medias horas; tercero a séptimo, 1½ hora. Escuelas tipo B 3 (un maestro), los cursos primero, tercero, quinto y séptimo, 1½ hora y los cursos segundos, cuarto y sexto, 1½ hora.

Gimnasios y campos de deportes

Todos los establecimientos de enseñanza de las ciudades poseen **por lo menos un gimnasio completo**, especialmente aquéllos que han sido construídos desde 1930 para adelante. Muchos de ellos cuentan con dos o tres gimnasios, con pisci-

na y todos con las duchas y secadores de ropa necesarios. En las escuelas antiguas se han ido adaptando las grandes salas de clases para salas de gimnasia con un equipo mínimo de espalderas, barras, cables, etc. y sus correspondientes instalaciones de baños y vestuarios.

Los patios de los establecimientos educacionales, en general, son tan amplios que permiten la práctica de la gimnasia, juegos y deportes y aún el atletismo. Durante el invierno he visto estos mismos patios convertidos en espléndidas canchas de patinaje y deporte sobre el hielo.

Llama también la atención que casi siempre la escuela o el liceo están ubicados al lado de algunos de los centenares de campos de deportes que sirven, precisamente, a la escuela o a la comuna y que, por carecer de tribunas para espectadores, en el Instituto de Educación Física de Chile, hemos denominado "estadios de trabajo".

En aquellos establecimientos en que no hay una sala de gimnasia, la práctica se realiza en la misma sala de clases y no es raro ver que algunas estén provistas de espalderas, cuerdas verticales, etc. Existen manuales especiales para guiar la enseñanza de la gimnasia utilizando los propios bancos de la sala de clase.

El Profesorado

Para ejercer en las escuelas normales, el profesor de educación física debe estar en posesión del título que otorga el Real Instituto Central de Gimnasia y cumplir, además, con determinadas exigencias en cuanto a su práctica y labor anterior en la enseñanza. Un profesor ordinario de educación física ocupa una cátedra completa.

En las escuelas primarias es el profesor de curso quien tiene a su cargo la educación física. En las grandes ciudades y comunas más importantes, hay profesores-guías de educación física que ayudan a los maestros primarios. Estos profesores-guías dirigen algunas clases y preparan y demuestran los esquemas a los demás maestros. El profesor de curso tiene, también, la obligación de dirigir a

los alumnos durante los días al aire libre.

Desarrollo de las clases

En los cursos inferiores, lo mismo que entre nosotros, la gimnasia se realiza con ejercicios en forma de juegos, interpretación de historietas, imitaciones, rondas acompañadas de música, etc.

En los cursos superiores se desarrolla la clase normal, de acuerdo con las posibilidades físicas de los alumnos y con la gradación más rigurosa, dándoseles mucha importancia a los ejercicios de agilidad y destreza y a los juegos. Para ello, disponen los maestros de soberbios gimnasios y de enorme cantidad de material.

Como entre nosotros, también la clase lleva siempre envuelta una finalidad y ésta tiende generalmente a conseguir la buena postura y a compensar las malas actitudes de la vida en el colegio o en el hogar; a estimular el valor, la sangre fría, el dominio de sí mismo, el placer, la emulación, a desarrollar la coordinación, disciplinar el sistema nervioso, a ejercitar ciertas habilidades prácticas. Se aprovecha la práctica de la gimnasia con juegos y deportes para obtener también una buena educación moral, mediante el fortalecimiento de la voluntad, de la honradez, la independencia, la camaradería.

En los programas de las escuelas se da importancia especial al cuidado de la salud y para ello hay instrucciones especiales. La educación física es considerada como uno de los factores que más influyen en la adquisición de los hábitos higiénicos del escolar y del pueblo, y todos los establecimientos docentes del país están acondicionados para hacer efectiva esta educación sanitaria.

La calificación en gimnasia con juegos y deportes se da de acuerdo con la misma escala de calificaciones que rige para las demás asignaturas. Para la promoción de un curso a otro o a otra escuela, esta calificación no se toma en cuenta, pero para el ingreso a las escuelas normales, se exige el certificado de capacidad en gimnasia, juegos y deportes.

Labor de control

El control de la educación física de los alumnos está en primer término en manos

de la respectiva Dirección de la escuela, luego después de los inspectores escolares, quienes son guiados por los Asesores de Educación Física. La educación física en las escuelas normales es controlada directamente por los Asesores.

Las demostraciones de gimnasia y los campeonatos de juegos y deportes son organizados por la misma escuela o por las asociaciones escolares de deportes y sus comisiones de distrito. Las pruebas para obtener las insignias de educación física pueden ser organizadas y dirigidas por la escuela y su control queda a cargo del club escolar.

Cada escuela cuenta con su servicio médico, atendido por un médico, o cuando menos, por una enfermera.

Existe en la escuela una relación directa entre el médico y el profesor de educación física, e indirecta con los dietólogos que vigilan la alimentación de los alumnos. Desde 1946 se da almuerzo gratuito a todos los alumnos de las escuelas primarias de Suecia, consistente en leche, pan con mantequilla, un abundante plato caliente, generalmente a base de pescado y un postre.

La labor diaria empieza a las 8 de la mañana y luego de tres horas de clases con cortos recreos de diez minutos, se tiene un descanso de una hora y media para tomar el lunch o almuerzo, para continuar el trabajo durante cuatro horas más, finalizando las tareas alrededor de las quince horas.

Las escuelas primarias son generalmente de la comuna, la que es responsable de las condiciones materiales de los edificios, de la provisión del material didáctico, etc.

Los estudios duran siete a ocho años y, función primordial de verdadera democracia, el 90% de los suecos pasan por lo menos los cuatro primeros años de la escuela primaria.

Días al aire libre

Todos los cursos tienen un número determinado de días que obligatoriamente deben pasar al aire libre, por ley de 1941. Para los cursos inferiores son ocho días y para los cursos superiores doce, que pueden tomarse completos o en medios días, haciendo en este caso un total de

16 o 24 medios días, respectivamente, para esta actividad.

Los maestros y alumnos salen y aprovechan el día en campamentos, práctica de deportes, orientación, al mismo tiempo que para enseñar las ciencias naturales u otras materias.

En las escuelas primarias de la comuna de Estocolmo

La educación física en las escuelas de la comuna de Estocolmo está a cargo de la inspectora señorita Elena Ekman. Tiene bajo sus ordenes 17 profesores especiales que actúan como guías. Visitan periódicamente las escuelas desarrollando clases modelos y corrigiendo el trabajo de los maestros. Cada profesor guía tiene a su cargo un distrito de la ciudad y visita cada escuela, por lo menos, una vez cada tres semanas. Además de este personal ambulante, la Inspección cuenta con 20 profesores más para reemplazar a aquellos maestros que no están en condiciones de dar las clases de gimnasia, ya sea por la edad o por causas de salud.

Tal como en las escuelas primarias del Estado, son los maestros de cursos los que tienen a su cargo las clases de gimnasia, ayudados por los profesores guías y por los instructores. Casi todos los maestros y maestras concurren los últimos días de cada mes a las demostraciones de los nuevos esquemas, con el fin de tomar anotaciones y aclarar dudas. Reciben los esquemas escritos en unos pequeños cartones que fácilmente pueden llevarse en el bolsillo y que les sirven para guiarse en las clases.

Las horas semanales de clases por cursos y edad de los alumnos son las siguientes: primer año, 7 años, 1 hora semanal (grupo mixto) dividida en dos medias horas; segundo año, 8 años, dos clases semanales de 45 minutos (grupo mixto); tercero a sexto años, 9 a 12 años, 3 clases semanales de 45 minutos (tercero y cuarto años mixtos), quinto y sexto, separados; séptimo año, 13 años, 2 horas semanales de clases de 45 minutos (hombres y mujeres separados); octavo año, 14 años, tres horas semanales de clase de 45 minutos (hombres y mujeres separados).

Los alumnos que tienen faltas de postura (desviaciones de la columna vertebral, mala conformación de los miembros inferiores, etc.), reciben clases especiales de gimnasia correctiva dos veces por semana y en grupos de a ocho. Estos alumnos pueden participar en las clases generales de gimnasia si el médico escolar los autoriza. Generalmente alternan cada dos meses la gimnasia correctiva con dos meses de gimnasia general, siempre que el médico escolar así lo determine.

Las clases duran 45 minutos y, al comienzo del año escolar, 22 de agosto hasta fines de septiembre, lo mismo que durante la primavera, en mayo, las lecciones se realizan en lo posible al aire libre y en este caso, con ejercicios livianos para la movilización total de todos los segmentos, músculos y articulaciones, completados con juegos, rondas, juegos pre-deportivos, danzas regionales, atletismo, todo de acuerdo con la edad de los alumnos. Durante el resto del año las clases se desarrollan en los magníficos gimnasios de las escuelas.

¿Cómo es una escuela primaria? Todas funcionan en locales construidos especialmente para el objeto. Las instalaciones de las escuelas edificadas desde 1930 para adelante, son sencillamente fantásticas: salas de clases amplias, luminosas, calefaccionadas, con todos los muebles apropiados a la edad de los alumnos; con piano y armonio; salas completas de trabajos manuales o de labores, de dibujo; cocinas e instalaciones para la enseñanza práctica de la economía doméstica; laboratorios de física química y ciencias naturales; una, dos o tres salas de gimnasia, completas, con duchas, lava-pies, vestuarios, secadores para la ropa y una pileta de natación o instalaciones de baño de tina para 12 a 24 alumnos; salón de actos, bibliotecas para los alumnos y para los maestros; gran sala de profesores; comedor escolar, comedores para los profesores, enormes patios de juegos, etc.

En el Liceo ("Realskolan") y Gimnasio ("Gymnasium")

La educación física es obligatoria en los liceos y gimnasios de Suecia y forman parte de su plan de estudios. La exención de la práctica de la gimnasia

con juegos y deportes u otras actividades de la educación física, sólo se concede por un certificado especial expedido por el médico escolar.

El número de horas de clases de gimnasia con juegos y deportes es de 4 por semana para cada curso, con excepción del último año del Liceo y del Gimnasio, en que es solamente de tres.

Además, durante el año escolar pueden suspenderse las clases por 10 a 12 días para la práctica intensiva del atletismo, deportes y otras actividades al aire libre, ley de 1927. Las instrucciones para estas actividades son dadas por la Dirección General de Enseñanza (Skoloverstyrelsen).

Las clases de gimnasia con juegos y deportes se realizan en lo posible en grupos semi-homogéneos, compuestos de dos o tres cursos reunidos, pero nunca con un número mayor de 50 alumnos.

Cada Liceo o Gimnasio de Suecia cuenta **por lo menos con una sala de gimnasia completa** y sus correspondientes instalaciones de vestuarios y duchas. Tienen también, como las escuelas, patios extensos, ya que siempre los establecimientos educacionales ocupan una manzana y la edificación sólo abarca uno o dos costados de ella. Se ubican sin considerar otro interés que el del niño; se estudia cada sector de la comuna en lo que se refiere a su densidad de población escolar y fáciles medios de acceso y se elige el sitio que reúna las mejores condiciones, aun cuando haya que expropiar un palacio o una iglesia. A ningún sueco se le ocurriría interponer influencias para evitarlo, porque es norma de conducta en cada ciudadano, actitud espiritual permanente, anteponer las necesidades de la infancia, que son las de la sociedad, a las del individuo.

Los profesores de educación física de los liceos y gimnasios son todos especialistas graduados en el Real Instituto Central. Por excepción puede ocurrir que un profesor de otro ramo dé clases de gimnasia. Es interesante anotar, asimismo, que los profesores de otras asignaturas tienen la obligación de colaborar en la dirección de las actividades aun durante los días al aire libre, y como cada educador sueco es un convencido de las ventajas de la educación física,

esperan con interés poder entregarse a esta práctica junto con sus alumnos.

La calificación en gimnasia se rige por la misma escala de calificación que para los otros ramos, pero no es considerada para el ingreso al Gimnasio o para la promoción de un curso a otro. No obstante, si en las pruebas del "examen real" (1) un alumno ha tenido nota deficiente en alguno de los ramos científicos, esta nota puede ser compensada por una alta calificación en gimnasia.

La educación moral va pareja con la educación física. Las actividades al aire libre deben planearse en tal forma, que desarrollen también los sentimientos de colaboración y camaradería y que acostumbren a los alumnos a saber conducirse honrada y caballerosamente. La influencia de la educación física en el espíritu de la juventud sueca puede apreciarse a simple vista, dentro y fuera del colegio.

El control de la educación física en los liceos y gimnasios corresponde, en primer lugar, a la Dirección del colegio y su supervigilancia superior, a los asesores de Educación Física (Gymnastikkonsulenten) de la Dirección General de Enseñanza.

Las competencias y demostraciones gimnásticas y deportivas son organizadas por el propio colegio o por la Asociación Deportiva Escolar correspondiente.

Colaboran directa o indirectamente con la Escuela, Liceo o Gimnasio, para el desarrollo de los deportes y la gimnasia, la Federación Sueca de Deportes, la Asociación Sueca de Gimnasia, la Asociación Deportiva Escolar, la Asociación de Boy Scouts y numerosas otras instituciones que se preocupan de la educación física de las masas.

Gimnasia de selección

El progreso de la gimnasia de selección ha tenido y tiene inmediata repercusión en la gimnasia escolar. La cantidad de ejercicios y las combinaciones de movimientos aumentan sin cesar. La

gimnasia escolar, en general, ya no presenta ese aspecto huraño y excesivamente formal que vemos en algunos países de América Latina y aún en nuestro propio país. Una enorme variedad de ejercicios la hacen interesante a los alumnos. En las clases se mantiene en lo posible la variedad en las diversas fases más dominantes de una lección, tanto desde el punto de vista anatómico-fisiológico, cuanto desde el punto de vista psíquico.

Es importante que el profesor de educación física tenga a su disposición una gran cantidad de ejercicios que tiendan a las diferentes modalidades y finalidades de una lección; que sepa graduarlos y que sepa darles los caracteres recreativos, aun cuando la lección persiga una finalidad estrictamente correctiva. La personalidad del profesor y su preparación —insisto— juegan un papel de suma importancia para crear un clima propicio o para un gran esfuerzo o para un relajamiento nervioso, según que la clase se desarrolle antes o después de ramos que demanden gran desgaste psíquico. El ritmo es un gran auxiliar, ya que tiene la cualidad de crear el interés, y también la música, cuando el profesor o la profesora son capaces de adaptarla a los ejercicios.

Los ejercicios de agilidad, como ya lo he expuesto anteriormente, han sido también introducidos en gran número. Se piensa con razón que un niño los puede practicar, tal como los adultos, sin ningún inconveniente, hasta los 13 a 14 años (edad pre-pubertaria). Durante el período de la pubertad, fase de inestabilidad y de fragilidad, pueden acarrear ciertos peligros y, por lo tanto, disminuye su práctica, para volver a intensificarse más intensamente durante el período muscular de crecimiento. Estos ejercicios, en extremo agradables para los niños y la juventud, son, si su forma precisa es respetada, altamente educativos desde el punto de vista de la maestría del cuerpo sobre el suelo o en el espacio.

Para las niñas, la tendencia netamente estética de la evolución contrapesa, por fortuna, la influencia exagerada que podría tener para la feminidad la práctica exclusiva de ejercicios atlético-deportivos.

(1) La enseñanza en el Liceo o Escuela Real ("Realskola") termina con un examen escrito y oral, el Examen Real ("Real Examen").

La Psicología de los Nuevos Métodos de Enseñanza

Por **C. T. Buswell**

En el presente artículo, que reproducimos de "The Elementary School Journal", se plantea cuál ha de ser la misión esencial de los funcionarios administrativos de la Educación, y al final se puntualiza que ella debe tender fundamentalmente a la supervigilancia de la enseñanza misma, tanto de su contenido como de la metodología, para que responda a las necesidades del niño.

Métodos versus Técnicas

EL tema principal de este artículo tratará de los nuevos métodos de enseñanza, y debe hacerse aquí alguna diferencia con el objeto de evitar confusión. Es mucho más fácil encontrar nuevas técnicas para hacer funcionar la metodología, que inventar nuevos "métodos". El término "métodos", como se emplea en este artículo, se usará en agudo contraste con el término "técnicas". Las técnicas son específicas y concretas; muchas técnicas distintas deben emplearse para hacer funcionar cualquiera de los métodos básicos de instrucción. "Método", como se emplea aquí, es un proceso de efectuar cambios en el individuo que está recibiendo su educación. La variedad de posibles métodos es limitada por las características del organismo que recibe educación. Métodos son meramente medios de estimular respuestas. Sin embargo, el organismo que responde, o sea el individuo humano, no está sufriendo un rápido cambio de generación en generación. La evolución biológica trabaja lentamente. No hay razón para creer que los niños de la presente generación son diferentes en esencia de los niños de

hace cien años, o mil años o diez mil años. Tienen los mismos órganos sensitivos para recibir estímulo; sus sistemas nerviosos no han sufrido cambios biológicos radicales; sus maneras de responder aún están limitadas a las mismas posibilidades musculares y glandulares de que se ha podido disponer desde los tiempos que registra la historia.

Si, por consiguiente, tratamos con el tema de los métodos en cualquier aspecto fundamental, probablemente necesitaremos reconocer el hecho de que, lo que es nuevo, es principalmente un grado de énfasis entre los límites de la continuidad a través de la cual deben desenvolverse las prácticas educacionales. Existen nuevas frases en metodología, y cualquier valor que este artículo pueda tener, tendrá relación con el grado de énfasis que se debe dar a los puntos de vista antagónicos con respecto a unos pocos métodos fundamentales.

Función de los administradores

El principal argumento de este artículo será el hecho de que la primordial función de los administradores y supervisores es una función educacional, y no una función de negocios o administrativa, aun-

que la administración y dirección de una escuela son factores importantes y necesarios. La función principal de las escuelas es la de proporcionar educación; esta función, por encima de todo, no debe delegarse a subordinados. Si los administradores y supervisores entienden metodología, están en posición de interpretarla a los profesores que tienen menos experiencia y menos entrenamiento. Los objetivos educacionales son realizados a través de la metodología. La administración es responsable de ver que la metodología empleada sea la mejor de que se dispone. La función más alta de un funcionario administrativo es la de hacer decisiones educacionales, algunas de las cuales deben relacionarse a la cuestión de dónde, entre los dos extremos de posibles métodos, el procedimiento más deseable para lograr resultados determinados, puede ser encontrado. Esta decisión es un asunto de comprensión y de juicio; es generalmente un asunto de grado, más bien que alternativo. Los administradores tienen derecho a la confianza y respeto del público en proporción a la calidad de su juicio crítico sobre asuntos educacionales.

Problemas de método moderno

Si, para los propósitos de este artículo, métodos "más nuevos" deben ser interpretados como aquéllos que han recibido prominente énfasis durante una o dos décadas, cuatro grandes problemas de método parecen ser indicados. Expresados en términos de dicotomías, la óptima selección descansando en alguna parte entre los dos extremos, estos cuatro métodos deben ser brevemente enunciados como sigue, haciendo énfasis la forma de enunciamientos en los puntos de vista más nuevos: 1) La enseñanza debe ser un proceso de inducir actividad propia entre los alumnos, de dirigirlos para descubrir la verdad con que la educación se enfrenta, más bien que un proceso de derramar en un alumno pasivo un acopio de conocimientos que posee el profesor para ser enseñados al alumno; 2) Los métodos más nuevos hacen énfasis en lo que es designado "real"; experiencias que son ricas en elementos concretos, en contraste con una forma de instrucción que consiste principalmente de abstracciones

verbales organizadas en temas y presentadas a través de libros de texto; 3) Los nuevos métodos de instrucción que envuelve el factor del interés personal de parte del alumnado, en contraste con la presentación de una serie organizada de conocimientos que deben ser adquiridos, ya sea que el alumno encuentre alguna relación entre ellos y sus propias necesidades, o no. En los grados más bajos el acercamiento del problema nos ha llevado a un restablecimiento de la discusión del interés en los niños y, en los grados más altos, a la enseñanza que se relaciona principalmente a problemas personales, muchos de los cuales son vocacionales en un amplio sentido; 4) Existe el punto de vista, muy prominente en la presente década, de que el conocimiento de la educación debe ser integrado y que el alumno debe ser considerado como formando un todo, más bien que como una persona a quien debe enseñarse temas especializados en forma de subdivisiones académicas.

Los cuatro problemas precedentes no son nuevos; son permanentes. Lo que es nuevo en cada caso es una posición que es sostenida por muchos de los profesores de la presente generación, pero que difiere de la posición ocupada por la mayor parte de los educadores hace algunas décadas.

Con respecto al primer problema de método, las alternativas extremas son, por una parte, el hecho de que la educación es el medio de enseñar a los alumnos un acopio de conocimientos, que probablemente han sido seleccionados de una herencia cultural acumulada; y, por otra parte, un punto de vista que sostiene que el propósito primordial de la educación es el desarrollo de aquellas formas de responder, principalmente mentales, que nos guían a descubrir verdades y a la habilidad de pensar. Ninguna de estas posiciones extremas es defendible. Principalmente, las escuelas clasificadas como "antiguas" o "convencionales" hacen especial énfasis en la herencia cultural, mientras las escuelas clasificadas como "nuevas" y "progresistas" hacen hincapié en el proceso de la experiencia y descubrimientos. Si se trazara una línea desde el extremo del punto de vista antiguo, a la izquierda, hacia el extremo del

punto de vista nuevo, a la derecha, se podría encontrar escuelas que podrían ser colocadas en casi todas las posiciones a lo largo de esta red de continuidad. La cuestión que los administradores deben contestar es dónde, a lo largo de esta línea, se debe hacer especial énfasis. La respuesta parece que no puede ser una sola para cada escuela, en cada grado, en cualquier escuela. Las escuelas más pobres son aquéllas que tienden hacia afuera de cualquier punto de vista; las mejores escuelas son aquéllas que emplean el juicio al tratar con cada fase de la enseñanza. Si se abandonan los prejuicios y el temor sobre la manera de cómo será clasificado, se escoge éste o aquel método para ser abolido, un administrador estará entonces en una posición de ejercer un juicio inteligente.

Aparte de nuevos puntos de vista o de viejos puntos de vista, la experiencia cultural es un hecho sólido que no puede dejarse a un lado. No es ninguna virtud ignorarlo, y nada se ganará empleando el tiempo de los alumnos en tratar de descubrir un hecho que puede prontamente ser encontrado al buscar la fuente apropiada en la biblioteca. Por otra parte, una metodología que esté limitada a lecturas en clase, y a lecturas asignadas, contrasta con uno de los principios primordiales de la psicología de la enseñanza, a saber, que aprendemos lo que hacemos, y que son necesarias respuestas activas, físicas y mentales. Existe el peligro de extrema pasividad cuando un proceso de derramar conocimientos, ya sea por medio de profesores o libros de texto, es llevado muy lejos. La nueva metodología en este respecto es nada más que una revolución contra el empleo extremo de un método que es bueno si se usa en un grado apropiado, y que es indispensable hasta cierto grado.

El lapso disponible para la educación es limitado; el descubrimiento es un método caro bajo el punto de vista del tiempo; es un método valioso en términos de la experiencia. En vista de la realidad del lapso disponible para la educación, el profesor debe decidir cuándo un niño puede dedicarse al descubrimiento y cuándo debe economizar tiempo usando los conocimientos disponibles, y que han sido formulados para propósitos educativos.

El segundo problema alternativo del

método es aquél que comprende en un extremo el empleo de instrucción verbal, y en el otro extremo, el uso de materiales concretos y experiencias reales. Otra vez, la respuesta debe ser un grado, y el juicio debe hacerse en términos de los grados variables de perfección de los alumnos que están siendo enseñados. La psicología ha proporcionado una base adecuada para la comprensión de este problema. En cualquier fase del aprendizaje, las experiencias al principio deben ser concretas y reales. Las abstracciones son obtenidas observando las relaciones generales entre características concretas. El aprendizaje de estas relaciones es uno de los objetivos primordiales de cualquiera educación.

El propósito primordial de la educación eventualmente nos dirige hacia una habilidad que debe generalizarse, y los resultados principales del aprendizaje son resultados generalizados y abstractos. El conocimiento teórico general es más útil y práctico que el conocimiento específico, porque hay oportunidades cuando se aplica un conocimiento general. El conocimiento específico es más efectivo si uno logra encontrar la necesidad que existe de él, pero las oportunidades probables de encontrar la necesidad de los pocos conocimientos específicos que pueden ser enseñados durante la carrera escolar de un niño son tan pequeñas, que ninguna educación sustentable puede determinarse bajo esa base. Aquí, otra vez el administrador y el supervisor deben emplear su juicio para determinar hasta dónde la experiencia real y concreta debe desarrollarse; en qué forma lo verbal y lo abstracto deben ser introducidos y cuál debe ser la producción de cada necesidad para un resultado deseable de una fase de aprendizaje. Debe ser notado, además, que las abstracciones son tan importantes en el grado primario, si se ajustan a la experiencia del niño de escuela primaria, como lo son en el adulto; y que las experiencias concretas son tan importantes, si la situación es nueva, en el grado avanzando como en el grado primario. Una de las más fundamentales relaciones de la metodología se resume en esta pregunta: ¿Hasta qué grado debe la educación ser específica, concreta, práctica y hasta qué grado debe ser general, verbal, abstracta?

En algunas escuelas, al presente estamos presenciando una tendencia hacia lo nuevo que ha resultado en el uso de métodos de Kindergarten en el grado universitario; y podríamos encontrar, también, sin ir muy lejos, clases en las cuales las abstracciones de los cerebros privilegiados son presentadas a los estudiantes cuyo grado de experiencia y madurez ofrece poca esperanza de que ellos obtengan algo más que una serie de verbalismos como resultados de los métodos de enseñanza que son empleados. Cualquiera grado de aprendizaje llevado hasta su término, comprende una transición desde situaciones prácticas y concretas, hasta situaciones abstractas generales. y el problema principal de metodología es el de lograr el equilibrio necesario entre esos dos límites.

El tercer problema de método que debe ser considerado, tiene como sus alternativas lo que es conocido como un problema de acercamiento, por una parte, y un contenido científico organizado, por otra parte. En el caso de estudiantes adultos en una escuela de educación, esas alternativas se encuentran a menudo expresadas en un "workshop", en contraste con un curso. Un "workshop", teóricamente, establecido para personas que tienen un problema definido que desean investigar; en cambio, un curso, teóricamente, es un grupo de conocimientos sistemáticamente organizados, presentado en tal forma que pueda dar una idea general de un aspecto más amplio del conocimiento, que el que podría estar representado por un problema específico.

La forma de metodología que debe ser elegida depende enteramente del resultado que se desea obtener. Si el resultado debe ser la solución de un problema personal o vocacional, el "workshop" ofrece la mejor oportunidad para obtenerlo; pero, si el resultado deseado es una amplia y científica comprensión de un campo que abarca muchos problemas, entonces, por supuesto, siempre que sea un curso bien organizado, éste ofrecerá oportunidades mucho mejores para el aprendizaje. Dificultades son enfrentadas cuando los estudiantes eligen un "workshop" sin tener un problema genuino que desean estudiar, o cuando se inscriben en un curso de tan poco interés, que

únicamente trate de la particular aplicación del curso a su propia tarea, o a algunos de sus propios problemas personales.

Esta misma relación de método con los resultados deseados se encuentra en todos los grados de educación. En cada grado de perfección los niños tienen problemas que para ellos parecen ser de alta importancia. Es a menudo dificultoso organizar metodología alrededor de problemas de una clase, porque, en un sentido real, el instructor no puede tratar con problemas personales, salvo que reconozca que cada individuo tiene derecho a lo propio, y no es posible tratar con treinta o cuarenta problemas personales a un mismo tiempo. Sin embargo, hay cierto interés entre los niños de igual capacidad o experiencia, alrededor del cual un curso de problemas determinados puede ser organizado. Este acercamiento, a menudo denominado un acercamiento "funcional", representa un punto de vista que es completamente defendible en términos de ciertos objetivos educacionales. Se encuentra dificultad únicamente cuando se supone que este método es satisfactorio para todos los objetivos de la educación.

Una de las más importantes funciones de la educación es la de presentar problemas que el estudiante no ha comprendido y sobre los cuales no sabe nada hasta que la educación le da alguna luz. Este tipo de ampliar el interés, que representa uno de los propósitos primordiales de una formulación sistemática de un tema, no pasa de moda con los años. La función de la escuela en presentar problemas y estimular interés de un tipo amplio, es tan significativa como su función en resolver problemas de tipo más estrecho. Al presente, es probablemente "más nuevo" en educación tratar con los aspectos inmediatos del problema, que tratar con los aspectos amplios y generales que han sido representados en otro tiempo por cursos y departamentos educativos. Esta tendencia la vemos no solamente en la popularidad de tales actividades como los "workshops" y de tales métodos como aquéllos designados como el "problema" o acercamiento "funcional", sino también en tales inclina-

ciones o tendencias como la evolución de la escuela de comunidad. Una escuela de comunidad emplea un problema de acercamiento como su método básico. Es defendible en cuanto a una parte de los objetivos de educación; si se presiona mucho, puede producir un resultado indeseable y extremadamente estrecho. El valor de la evolución de la escuela de comunidad depende enteramente del juicio del funcionario administrativo; puede llevarlo hacia un extremo de reducido interés que ciega a los alumnos cuando se trata de un problema de un mundo fuera de la comunidad local, o puede hacer énfasis en un programa equilibrado que no facilita una oportunidad para una participación activa en la solución de los problemas de la comunidad, sino que ofrece un punto de vista generalizado de situaciones que encontramos más allá de la comunidad.

El cuarto problema mencionado es el grado en que el contenido de la educación debe ser integrado y presentado como un problema unificado, en contraste con su presentación a través de conductos departamentales especializados.

Al presente los métodos más nuevos muestran tendencia hacia la integración. Como se dijo al principio de este artículo, no se debe dejar pasar el hecho de que este tópico se hubiera asignado al autor en el año de 1910, la posición "nueva" aprobada hubiera sido el riesgo en especialización más bien que integración. Aquí otra vez, uno es llevado a la conclusión de que ninguno de los extremos es una posición sustentable, y que otra vez el administrador debe ejercer su juicio en decidir hasta dónde la integración de un contenido es deseable, y en qué medida la especialización es mejor. El fundamento psicológico para mucho de lo que concierne a la integración, bajo el punto de vista de Gestalt, que ha hecho énfasis en el niño como un organismo unificado, ha acentuado la importancia de experiencias relacionadas, en contraste con experiencias que son presentadas separadamente y que deben ser añadidas una a la otra para constituir un cúmulo de educación. El punto de vista de Gestalt ha constituido una importante contribución al pensamiento educacional en este aspecto, aunque sería difícil, seguramente, encontrar un psicólogo que

haya alguna vez defendido el punto de vista extremadamente atómico establecido contra el punto de vista de Gestalt.

El principal punto en este problema reside en una clara comprensión de lo que significa integración. Si integración significa una mezcla indiscriminada de toda clase de experiencias, entonces ciertamente no hay fundamento en psicología para tales prácticas educacionales. Si integración significa relacionar algunos núcleos de experiencias importantes a una serie de conocimientos que han sido en otro tiempo fraccionados en departamentos o temas, el resultado puede ser extremadamente efectivo. La integración sirve a un propósito útil en las fases preliminares de la mayoría de las experiencias educacionales. A medida que un estudiante progresa más en el aprendizaje de una experiencia, inevitablemente se dirige hacia la especialización en sus conocimientos. Sin embargo, si un estudiante se especializa muy profundamente en un campo determinado, no importa cuál, encontrará de nuevo que es forzado a considerar las relaciones con otros campos, que eventualmente lo dirigen hacia la integración.

La especialización puede ser especialización en grado de comprensión, así como especialización en un solo campo o tema; se puede especializar en un ramo determinado del conocimiento, o se puede especializar en un grado determinado del conocimiento. Es muy posible ser un especialista en superficialidades. En un famoso estante de cinco pies, se hizo propaganda, por años, en el sentido de que la lectura de series de libros durante quince minutos al día, podría capacitar a una persona para brillar en la conversación sobre cualquier tema. Lo que se pretendía podría haber sido cierto si las conversaciones nunca se hubieran extendido por más de quince minutos. Si hubieran durado más tiempo, se hubiera puesto en claro que el individuo se había especializado en superficialidades que le dieron poco margen para tratar con la experiencia de otros individuos especializados en algún campo del conocimiento.

La especialización y generalización no son dos formas alternativas del procedimiento, una de las cuales debe ser escogida y la otra rechazada; son dos formas

relacionadas de la experiencia. La integración implica algo para integrarse. Si se la coloca en el debido orden, resulta un método altamente deseable de aprendizaje. Puede usarse en cualquier grado de experiencia o madurez. Es aplicable en cualquier unidad de aprendizaje. La cuestión primordial consiste en saber cuándo se debe integrar y qué tiempo debe darse a la integración. Además, la única integración efectiva que es totalmente permanente, es aquella que ocurre en el sistema nervioso del estudiante, en contraste con la integración que debe aparecer en planes de estudio o en la organización de programas de estudio. La metodología se refiere principalmente a la integración de la mente del estudiante.

Factores psicológicos que afectan toda Metodología

Cuatro puntos de metodología se han presentado ahora, en cada uno de los cuales es aparente que el criterio sobre lo que es bueno es determinado principalmente no por lo que es más nuevo, sino por lo que es sustentable o defendible en una sólida psicología del aprendizaje. Por encima y más allá de esos cuatro problemas de método existen ciertos otros factores psicológicos que afectan toda metodología.

El aprendizaje es efectivo hasta el punto de que es organizado y relacionado. La evidencia psicológica está repleta en este sentido. Muchos educadores parecen tener la idea de que la organización y la relatividad son hasta cierto punto afines a la formalidad. Nada puede estar tan lejos de la verdad. La principal contribución que los métodos prestan a los educandos es la contribución de la organización. Esto es lo que la escuela ha venido haciendo con nuestra herencia cultural de generación en generación, en épocas pasadas. Solamente por la relación y organización de la experiencia pueden conocerse verdades de importancia. Las escuelas han sufrido mucho, durante algunas décadas pasadas, de una psicología superficial que en nombre de la novedad y del progreso, ha sustituido un contenido desorganizado e incidental, por un contenido cuyas relaciones pueden ser vistas

claramente. Tomará muchos años para vencer este atraso.

Además, un orden es implicado en todas las actividades del aprendizaje. Este orden es determinado en parte por la naturaleza del niño y sus grados sucesivos de perfección y en parte, por la naturaleza del contenido aprendido, que en sí mismo tiene un orden necesario en muchos casos. Algunas cosas deben ser aprendidas antes que otras, porque las mentes de los niños no han madurado suficientemente para entender las complejidades de un aprendizaje avanzado en la temprana edad.

Otra vez, el asunto de la exposición del contenido es inherente en todos los problemas de metodología. ¿Cuándo deben exponerse ciertas experiencias? La organización de un programa en términos de las relaciones en el aprendizaje debe ser tratada por funcionarios administrativos, porque los profesores de temas individuales o grados específicos no ven toda la situación como puede verla un administrador.

Finalmente, existe un factor tiempo que proporciona un control completo de la metodología. ¿Cuánto puede ser enseñado en un período determinado? El programa completo de educación debe ser arreglado en alguna forma de relación con el tiempo. El aprendizaje es fácil o difícil, según el tiempo que se aplique en él. El tiempo que puede ser determinado para una unidad o tema depende del tiempo que es necesario dejar para otro. Aquí, otra vez, el administrador conoce el punto de vista general y debe ser responsable de la distribución del tiempo.

Resumiendo los comentarios

En este artículo el argumento principal que he tratado de establecer es el de que los administradores son funcionarios escolares que son principalmente responsables por las decisiones educacionales. Sus responsabilidades primordiales son aquellas que deben enfrentar en su calidad de educadores. La educación se refiere tanto al contenido como a la metodología. Contenido y metodología deben

(Continúa en la pág. 313)

La obligación escolar alcanza hasta los 18 años

Por **Luis Moll Briones**

HASTA ahora se ha venido estimando que la obligatoriedad de la enseñanza primaria afecta a los menores de 16 años y que, una vez cumplida esa edad, tales menores quedan exentos de esa obligación, aunque no acrediten estudios correspondientes al cuarto año primario en escuelas rurales o al sexto, en escuelas urbanas.

Sin embargo, tal estimación, que tiene su origen en disposiciones de la Ley de Educación Primaria, pierde su fuerza frente a otra disposición del Código del Trabajo, artículo 51, que dice como sigue:

“Se dejarán libres, por lo menos, dos horas diarias de las destinadas al trabajo, a los menores de dieciocho años que no hayan recibido **instrucción escolar**. Dichas horas no darán derecho a remuneración”.

¿Afecta esta disposición únicamente a los menores analfabetos o semi-analfabetos?

No. Ella afecta a todos los menores que no hayan recibido **instrucción escolar**, es decir, a aquéllos que no hubieren terminado sus estudios en escuelas rurales o urbanas y no estén, en consecuencia, en posesión de su certificado de Licencia Primaria.

Esta interpretación de la ley es perfectamente lógica. Así como no se podría sostener que un ciudadano ha recibido instrucción militar por el solo hecho de haber permanecido uno o dos meses en los cuarteles que abandonó antes de recibir su libreta de Licencia Militar, tampoco se podría sostener, con igual fundamento, que un menor ha recibido instrucción por el solo hecho de haber asistido a alguna escuela uno o más años sin completar su obligación escolar y sin recibir, por consiguiente, su certificado de Licencia Primaria.

Los menores de 18 años que no posean tal certificado y que tengan ocupación permanente en fábricas, industrias, talleres, etc., están obligados, por mandato de la ley, a frecuentar establecimientos educacionales durante dos horas diarias, hasta cumplir la edad antes anotada.

Igual obligación, según disposiciones contenidas en los artículos 76 y 83 del Código del Trabajo, pesa sobre los obreros agrícolas, marítimos de bahía, fluviales y, según preceptos de la Ley de Educación Primaria, a los menores empleados en servicios domésticos.

De lo anteriormente expuesto se desprende una obligación para los patrones

que tengan a su servicio menores de 18 años sin poseer su certificado de Licencia Primaria: la de concederles las facilidades que la misma ley contempla para que asistan a establecimientos educacionales y de controlar la efectividad de sus estudios.

Por lo general, estas disposiciones legales son mal aplicadas o simplemente burladas, a pesar de que el mismo Código del Trabajo contempla sanciones efectivas para los infractores.

La Dirección General del Trabajo, al ser consultada por la Contraloría General sobre "qué autoridades deben velar por el cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 51 y qué sanciones recibirían los patrones que no den las facilidades pertinentes", contestó en forma categórica: "Las autoridades llamadas a velar por el cumplimiento del artículo 51 del Código citado son los Inspectores del Trabajo, de acuerdo con el artículo 579 del mismo cuerpo de leyes, y su infracción está sancionada con multa de cin-

cuenta a mil pesos, conforme al artículo 90".

Pero, para obtener el cumplimiento del citado artículo, no es necesario recurrir a penas pecuniarias que, al ser aplicadas rigurosamente, podrían perjudicar a los mismos menores a quienes se trata de favorecer.

Sería suficiente, a mi entender, que los patrones, como una cooperación a la obra de extensión cultural que propicia el Supremo Gobierno, pidieran a los menores de 18 años que están a su servicio, sea como aprendices, obreros o empleados domésticos, su certificado de Licencia Primaria y en caso de que éstos no estuvieran en posesión de tal documento, exigirles su asistencia regular a una escuela vespertina o nocturna para menores y adultos que, actualmente, funcionan en casi todas las ciudades del país.

Una acción mancomunada de patrones, Inspectores del Trabajo y maestros aseguraría el expedito y eficaz cumplimiento de la ley.

L. M. B.

(Viene de pág. 311)

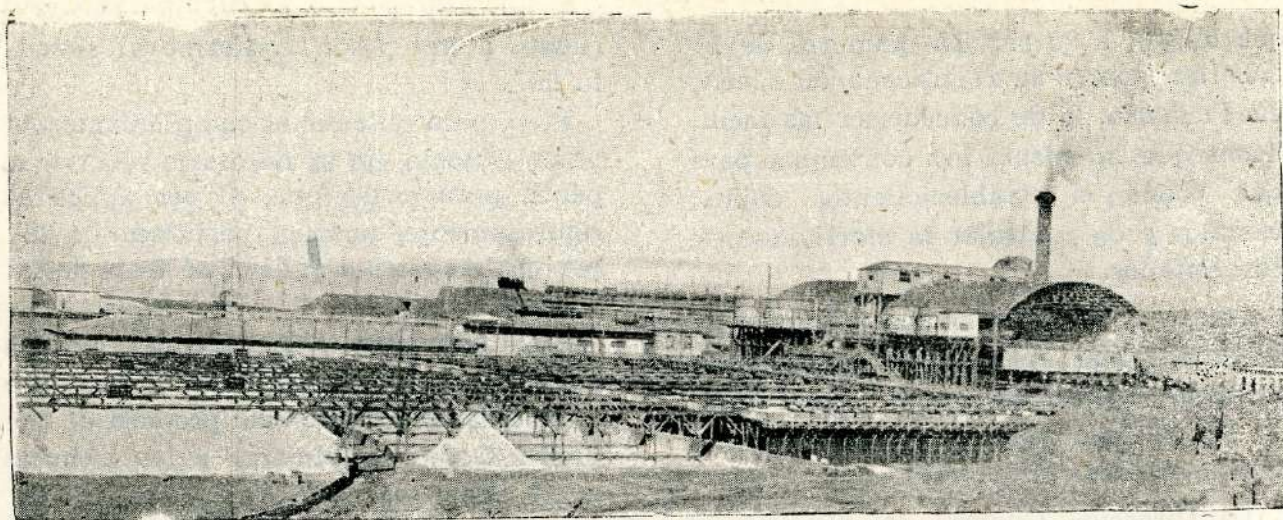
ajustarse a un organismo en crecimiento: el niño.

Posiciones extremas en cualquier dicotomía de metodología son insustentables. La efectividad de los métodos en enseñanza depende de la calidad del juicio empleado en decidir hasta dónde y en qué dirección las prácticas educacionales deben desviarse del punto medio en un proceso continuo, de posiciones opuestas de cualquier tema de metodología.

Una de las principales fuentes de dificultad en educación ha sido la influencia de grupos organizados para presionar en la defensa de alguna posición extrema. Estas posiciones extremas son a menudo cristalizadas en la forma de gritos de combate. En general, cuando estos gritos de combate empiezan, el proceso de pensar termina. En lugar de estos gritos de combate para esto y para aquello, y

de grupos con tendencias a presionar para esto y para aquello, el argumento de este artículo es el que la administración sea dirigida por medio de investigación científica hacia el problema de cómo el aprendizaje puede ser mejor realizado; que la selección de la metodología sea determinada experimentalmente; y que, basándose en la evidencia de tales experimentos, las decisiones sobre los métodos a usarse sean hechas en cada fase de la educación del niño. Los administradores de escuela son primeramente funcionarios educacionales; la medida de su valor depende de sus cualidades directivas en educación. Las decisiones en relación a aspectos de metodología, son índices obvios de la cualidad directiva de los administradores.

C. T. B.



La Historia del Salitre

Por **Juan Flores Araneda**

En el interesante trabajo que insertamos a continuación, su autor, que es Químico Industrial y Ayudante del Laboratorio de Química de la Escuela de Artes y Oficios, traza una síntesis muy acertada del origen y empleo del salitre, partiendo desde el siglo VII, en que los árabes comenzaron a aplicarlo como elemento pirotécnico. Reseña en seguida el uso que a dicha substancia dieron los chinos, en los albores del siglo XVII, y de paso da una idea general del salitre de muralla, del de plantaciones y del de la India. Así llega al año 1852, en que comenzó a utilizarse industrialmente el salitre chileno, primero en la fabricación de explosivos y después como fertilizante, hasta convertirse en lo que, andando los años, llegó a ser la industria que mayores entradas ha proporcionado a nuestro país.

SE necesitarían muchas páginas para detallar someramente la "Historia del Salitre", ya que el conocimiento de esta substancia se remonta a tiempos muy antiguos.

Lo que se pretende en el presente trabajo, es dar una versión histórica de los aspectos más sobresalientes de esta substancia, tanto en lo que se refiere a su origen de formación, como al desarrollo industrial y económico, considerada como industria cuya influencia se ha esparcido por todo el orbe.

Para nadie es un misterio que la industria del salitre forma parte de la espina dorsal de la economía política de Chile, casi desde la época de su fundación hasta nuestros días.

Si observamos esta industria, no sólo desde el punto de vista chileno, es decir, la influencia que ha tenido sobre la riqueza nacional, veremos que sus efectos producidos fuera de los límites del país, si no son mayores, son por lo menos de la misma importancia.

Todo chileno ha de saber que no hay casi ningún puerto en el mundo a donde no hubieren llegado cargamentos de salitre chileno. Puede decirse, sin exageración alguna, que en los cuatro últimos decenios antes de la

primera guerra mundial, no había ningún habitante de la Europa Occidental por cuyas venas no hubieran pasado átomos de nitrógeno que traían su origen de las pampas chilenas.

Durante esta misma época no había ningún habitante de un país civilizado cuyos vestidos no hubieran sido teñidos con materiales colorantes para cuya fabricación ha sido indispensable el salitre chileno.

La historia de los nitratos

No hay lugar a dudas de que la historia de los nitratos es uno de los capítulos más interesantes de la historia de la Química y de la técnica en general: lo uno, porque tiene sus primeros comienzos en siglos remotos de los distintos pueblos cultos y lo otro, porque está ligada con otros dos grandes capítulos de la historia de la técnica, cuales son el de las armas de fuego y el de la agricultura.

El descubridor del salitre o de los nitratos no se conoce en la historia de la Química. Lo cierto es que el conocimiento de esta substancia data de tiempos muy remotos.

La primera noticia histórica que se tiene del salitre viene de los árabes y tiene su origen en el séptimo siglo. En esta época el alquimista Geber menciona en sus obras las propiedades pirotécnicas del salitre y, al mismo tiempo, nos da una descripción detallada de cómo se puede preparar ácido nítrico destilando una mezcla de salitre con vitriolos.

En el Lejano Oriente, en la China, se conocían las propiedades principales del salitre al comienzo del siglo XIII. Los chinos sabían que el salitre acelera la combustión de substancias inflamables y aprovechaban esta propiedad para preparar mezclas incendiarias que se lanzaban en ciudades sitiadas para provocar incendios. La composición de estas mezclas a base de salitre, azufre y substancias inflamables, era muy semejante a la pólvora negra de hoy; pero los chinos desconocían en esta época el uso de la pólvora para proyectiles. Más o menos al mismo tiempo, desde el

año 1225, los árabes usaban pólvora negra para disparar.

La fuente histórica más importante para este hecho es la obra de Marcus Graecus sobre la pólvora y el fuego griego. Su obra lleva el título "Liber ignium ad comburendas hostes", lo que significa: "El libro del fuego para quemar a los enemigos".

Luego empezaron a propagarse los conocimientos sobre las propiedades del salitre en el mundo europeo, y parece que el invento de la pólvora negra y de las armas de fuego se hizo independiente de los árabes y chinos.

Generalmente se atribuye este invento a un fraile alemán llamado Berthold Schwarz, más o menos allá por el año 1223.

Durante toda la Edad Media, hasta más o menos el año 1870, la pólvora negra era el único explosivo para fines militares y pacíficos.

Pronto se inventaron otros explosivos más poderosos, entre los cuales quiero mencionar sólo la nitroglicerina, ideada por el italiano Sobrero, y el algodón pólvora, ideado por los alemanes Schonbein y Bottger en el año 1846. Para preparar estos explosivos y muchos otros se necesitaba ácido nítrico. Este ácido se fabricaba mediante salitre chileno, desde más o menos el año 1830.

Tan cotizado era este producto en aquella época, que durante los siglos VI, VII y VIII casi todos los príncipes de Europa mantenían empleados especiales que se llamaban inspectores de salitre, buscadores de salitre o también espías de salitre, cuya tarea consistía en una inspección regular de las casas y de los corrales para raspar el salitre de las murallas, que se formaba por la putrefacción de materias orgánicas, por ejemplo orina, excrementos de los animales, desperdicios vegetales, etc., especialmente cuando se encuentran mezclados con cal.

Justus von Liebig, el connotado químico alemán que vivió a principios del siglo XIX, como estudiante de Química en París, nos relata en sus memorias que en aquella época una gran parte del salitre que era necesario pa-

ra la preparación de la pólvora se obtenía lixiviando los fundamentos y las partes inferiores de las antiguas casas deshechas que habían estado en contacto con las inmundicias de las calles durante mucho tiempo.

En vista de que las cantidades de salitre que podían ser obtenidas de la eflorescencia de las murallas no correspondía a la demanda creciente de los ejércitos europeos, se empeñaban en imitar las condiciones naturales que son necesarias para la formación del salitre desde más o menos el siglo XVII.

De esta manera se originaron los jardines de salitre, las fosas de salitre, las murallas de salitre, o como se diría en un término general, las plantaciones de salitre.

En estos lugares se mezclaban excrementos de animales con tierra, agregando al mismo tiempo cal y a veces cenizas de leña. En seguida se hacían con estas mezclas pilas que tenían que regarse regularmente con agua y orina.

Después de dos años se podía extraer de estas materias podridas una mezcla de nitrato de calcio y potasio con agua y a esta solución se agregaba, si era necesario, cenizas de leña para convertir todo el nitrato de calcio en salitre potásico.

A pesar de que desde el año 1830 se empezaba a exportar salitre chileno a Europa, se mantenían, sin embargo, estas plantaciones de salitre hasta más o menos el año 1870.

Justo es también hacer notar en esta oportunidad que no sólo el salitre de muralla y de plantaciones era la única fuente de la cual se aprovisionaba de salitre el mundo europeo. Más o menos desde el año 1700 apareció en los mercados europeos el salitre de la India, que es salitre potásico.

En unas provincias de la India, especialmente en Bengala, hay ciertas tierras en las cuales se produce en la fuerte fermentación de salitre en la época de las lluvias y en la época de sequía se muestran eflorescencias considerables de salitre.

El salitre de la India desempeñó un rol muy importante en las grandes guerras europeas desde el año 1700 hasta 1850, al lado del salitre de murallas y de plantaciones.

Cuando la demanda de salitre potásico excedió mucho a la oferta durante la guerra de Crimea (1852-1855), se pasó a convertir el salitre chileno, que se conocía ya desde hacía dos decenios en Europa, en salitre potásico mediante el cloruro potásico producido por la gran industria de Stassfurt. El salitre así obtenido se llamó salitre de conversión y desde ese tiempo siguió bajando la importancia del salitre de muralla, del de plantaciones y del de la India.

En los años 1888-1893, reemplazaron casi todos los gobiernos del mundo la antigua pólvora negra por el algodón pólvora, que es mucho más eficaz y que tiene la propiedad de no desprender humo. En el año 1892 vendieron los gobiernos de los distintos países sus enormes existencias de salitre potásico y de pólvora negra que habían acumulado para los casos de guerra, lo que trajo como consecuencia lógica, una aguda crisis en el mercado del salitre y de la pólvora negra.

Como se puede observar, hasta aquí sólo he señalado las aplicaciones del salitre en la fabricación de explosivos; nada se ha dicho sobre el poder fertilizante de esta substancia, lo que se justifica ampliamente, ya que sus aplicaciones como tal eran completamente desconocidas hasta el año 1845 más o menos.

La historia de la industria salitrera chilena

Muchas personas se preguntan: ¿desde cuándo datan los descubrimientos de los terrenos salitrales en la costa occidental de Sud-América? La tradición nos cuenta al respecto que los primeros descubrimientos de terrenos salitrales fueron hechos en Tarapacá.

El primer documento histórico en el cual se hace mención de los campos salitreros, data del 24 de agosto de

1528; documento que fué redactado bajo el Virrey del Perú don Francisco de Toledo.

Desgraciadamente, no podemos saber por este documento, que había sido redactado poco después de la Conquista, si fueron los españoles o los incas los descubridores de los campos salitreros.

Desde la fecha del documento mencionado hasta más o menos el año 1850, no existe ningún otro en el cual se mencionare el salitre o los campos calicheros.

Alrededor del año 1750, se explotaban varias minas de plata muy ricas en la región de Iquique, entre éstas las de Huantajaya, Palquina. Los mineros de esta región se preparaban clandestinamente una parte de su pólvora elaborando el salitre necesario para ésta con caliche de Taparacá. Al mismo tiempo, obtenían el carbón de leña de los árboles de la pampa del Tamarugal, donde existían vastos bosques de tamarugos y algarrobos.

La mina de Huantajaya había sido descubierta ya en el año 1536, pero no disponemos de noticias históricas desde qué año se había empleado la pólvora preparada con salitre de Taparacá.

El primero de marzo de 1792, el Intendente de la provincia de Arequipa

propone que se permitiera a la mina de Huantajaya preparar su pólvora con el caliche de Taparacá. Este permiso no fué concedido por el Gobierno y la fabricación clandestina de la pólvora fué aumentando.

Alrededor del año 1787 se mandaron cargamentos de salitre y pólvora a España. La pólvora se hacía en Lima. En los años 1810 al 12 se instalaron 7 a 8 oficinas salitreras en Tarapacá, en las pampas de Negreiro, Zapiga y en la pampa Negra.

En los años 1827 y 1830 se mandaron a Inglaterra y Estados Unidos los primeros cargamentos de salitre, no logrando ningún precio, por no conocerse todavía su uso.

Puede decirse que antes de 1830 había sólo una producción temporal y ocasional de salitre y surgían dificultades considerables para colocar el nuevo producto en los mercados internacionales. Desde la fecha indicada comienza el desarrollo continuo de la industria hasta nuestros días, y desde este año existe una estadística regular sobre las cantidades producidas y exportadas.

He aquí una modesta colaboración dedicada a la juventud estudiosa y a todos los seres que gozan del conocimiento de la Historia Humana.

J. F. A.

Alfonso Leng, Hombre de Ciencia y Artista

Por **Pedro Núñez Navarrete**

HAY quienes creen que la ciencia está reñida con el arte y que los hombres de ciencia deben forzosamente mirar en un plano de inferioridad a los artistas, que basan su actividad intelectual en un mundo de ensoñación, un tanto desconexo de la realidad cotidiana.

La historia, empero, nos presenta ejemplos reiterados de hombres que han sobresalido tanto en el campo del arte como en el de la ciencia. Tal es el caso del compositor chileno Dr. Alfonso Leng, catedrático de Parodontia de la Universidad de Chile y ex-Decano de la Facultad de Odontología de la misma Universidad.

Casi todos los que han escrito sobre la vigorosa personalidad de Alfonso Leng, lo han enfocado desde el punto de vista del músico, pasando por alto al hombre de ciencia. Nos proponemos informar sobre la personalidad integral de este hombre que es honra de Chile.

Hijo de padre alemán y de madre inglesa, nació en Santiago el 11 de febrero de 1884.

En 1905 ingresó al Conservatorio Nacional de Música, pero pronto hubo de abandonar el establecimiento para seguir sus estudios musicales en forma privada.

En 1910 obtuvo el título de dentista en la Universidad de Chile, sirviendo desde entonces la ayudantía de la clínica del Dr. Valenzuela Basterrica.

En 1924 fundó la Clínica de Enfermedades Parodontarias.

Desde 1928 desempeña la Cátedra de Parodontia en la Escuela Dental de la Universidad de Chile.

En 1925 obtuvo el premio de la Federación Odontológica Latinoamericana por un trabajo sobre piorrea alveolar, presentado en Buenos Aires.

En 1935 se realizó en Bélgica un Congreso Científico y el Presidente de la Asociación Internacional de Investigaciones sobre Paradentosis, apoyó y dió a conocer los trabajos que había realizado el Dr. Leng sobre esta materia.

El Congreso de Paradentosis realizado en Friburg, en 1939, lo comisionó, junto con el Dr. Held, de Suiza, el Dr. Siegmund, de Alemania, y el Dr. Cyezyinsky, de Polonia, para instituir la enseñanza de la paradentosis en los Institutos Dentales.

Los trabajos científicos realizados por los alumnos del Dr. Leng se han publicado en diversas revistas extranjeras, tales como *Dentistry*, de EE. UU.; *Journal of Periodontology*, de EE. UU.; *Revue de Stomatologie*, de Francia; *Zahn-aerstliche Rundschau*, de Alemania.

Los trabajos del Dr. Leng han sido publicados en *American Journal of Dental Medicine*, de EE. UU.

El Dr. Leng es fundador y Presidente de la Sección Chilena de la Asociación Internacional de Investigaciones sobre Paradentosis, con sede en Ginebra (Suiza).

Es miembro de la Panamerican Dental Association y de la American Academy of Dental Medicine, de EE. UU.

Es Miembro Honorario de la Sociedad Odontológica de Chile, de la Sociedad Odontológica de Concepción y de la Sociedad Odontológica de Valparaíso. También es Miembro de la Academia de Stomatología del Perú, y Miembro Corres.

pondiente de la Sociedad Odontológica de Cuba.

Ha escrito un texto sobre Parodoncia para uso de sus alumnos.

En 1945, al crearse la Facultad de Odontología en la Universidad de Chile, el Dr. Leng fué designado por unanimidad primer Decano de dicha Facultad. Mientras ocupó el decanato se puso en contacto con las Universidades de EE. UU. para modernizar los programas de estudio.

Por invitación del Gobierno de Estados Unidos, realizó un viaje de cuatro meses por los Estados de la Unión, en 1947. Visitó catorce Escuelas Dentales, incluyendo la Escuela Dental de Toronto, en el Canadá. Pudo constatar que los trabajos realizados en Chile están en la misma línea de los realizados en Estados Unidos.

Durante este viaje fué atendido en forma extraordinaria por el personal del Departamento de Estado y por los profesores, decanos y especialistas a quienes tuvo ocasión de visitar.

En el aspecto musical, fué muy amable y generosamente invitado por el Dr. Kindler, por el Dr. Sprage Smith, por el Dr. Seeger, Presidente de la Sección Música de la Unión Panamericana, en Washington, y en Canadá por el Director de la Orquesta Sinfónica, Sir Ernest Mak Millen.

En Toronto encontró al profesor chileno Alberto García Guerrero, que desempeña la cátedra de piano en el Conservatorio desde hace treinta años y que goza de gran prestigio. Un alumno del profesor chileno, llamado Glenn Gould, de catorce años de edad, está dando conciertos con gran éxito y aparece con frecuencia al lado de Rubinstein.

Cabe recordar que tanto el Dr. Leng como Alberto García Guerrero formaron parte del famoso Grupo de los Diez, fundado en Santiago en 1916 por artistas que deseaban una renovación del ambiente artístico chileno.

El Grupo se componía de las siguientes personas:

- Pedro Prado, literato;
- Julio Beltrand, arquitecto;
- Armando Donoso, literato;
- Manuel Magallanes Moore, poeta;
- Juan Francisco González, pintor;
- Augusto D'Halmar, poeta;



Alberto Ried, escultor y pintor;
Acario Cotapos, compositor;
Alberto García Guerrero, pianista;
Alfonso Leng, compositor.

La primera velada artística del Grupo de los Diez se realizó en la Biblioteca Nacional.

Los miembros del Grupo, todos alegres y dicaces, quisieron hacerle una broma al joven poeta Pablo Neruda. Pretendieron darle a la Sociedad un aspecto misterioso. Así se lo hicieron saber a Neruda, a quien le fué permitido asistir a una sesión de los miembros del Grupo. Todos ellos adoptaron un aire misterioso y se pusieron a contemplar fijamente una piedra y a pronunciar palabras cabalísticas. Neruda se retiró muy extrañado y los miembros del Grupo rieron de buena gana. El ideador de la liturgia esotérica era, por cierto, Acario Cotapos, en connivencia con otros miembros simpatizantes como Nicolás Novoa, que fué Ministro en el Brasil, y el poeta mejicano Castro Leal.

La producción musical de Leng abarca varios géneros, sobresaliendo sus

obras de piano, entre las cuales se destacan sus Doloras, que han alcanzado extraordinaria divulgación. También se ha hecho notar como liederista y autor de música orquestal. Ha escrito muchos lieder con texto en alemán.

Para orquesta ha escrito dos Preludios. El Preludio N° 2 fué estrenado en el Teatro Colón de Buenos Aires, en 1918. Las Doloras orquestadas fueron estrenadas por Dumesnil en 1920.

El Poema Sinfónico Alsino se estrenó en Santiago el 20 de mayo de 1922.

La Fantasía para piano y orquesta es del año 1936.

Ha escrito, además, Poema para Orquesta, la cantata Oración y Canto de Invierno, para pequeña orquesta. Esta última obra, al ser ejecutada en Washington, impresionó de tal manera al Presidente Truman, que le envió instrucciones expresas a su Embajador en Santiago para felicitar a su autor.

El estilo empleado por Leng, siempre lleno de nobleza y elegancia, no acusa al epígono de ningún gran maestro europeo. Aún cuando en el fondo se advierte la tendencia romántica, el lenguaje polisoro que usa este autor les confiere a sus obras un interés permanente.

Deseosos de conocer su pensamiento sobre el arte, hemos visitado al notable compositor en su residencia del barrio Providencia. Gentilmente atendidos por el Dr. Leng y su amable esposa, la señora María Eugenia Cuevas Mackenna de Leng, hemos pasado una velada inolvidable, haciendo el oficio de badil removedor de los recuerdos del maestro.

—¿Cómo es que Ud. ha podido alternar en forma tan equilibrada el arte con la ciencia?

—Muy sencillo. El arte busca la verdad y la ciencia también. Persiguen el mismo fin.

—Entonces, Ud. se siente tan satisfecho de trabajar en uno u otro campo...

—Efectivamente. Y tanto en música como en ciencia, me siento excesivamente valorizado. Al revés de otros artistas que se sienten incomprendidos y pospuestos, yo considero que he sido demasiado tomado en cuenta.

—Es que su obra es interesante y personal.

—Mis composiciones están libres de todo academismo; porque he tomado la

música como la expresión de mi vida interior, sin pretender hacer una obra de arte; por consiguiente, la parte intelectual y los recursos técnicos los considero muy débiles. Han sido, más bien, algo como llaman los psicoanalistas, una catarsis, el vaciamiento en música de mi vida interior.

—Sin embargo, el arte moderno huye del academismo.

—Considero que mi obra musical es defectuosa porque falta en ella ese aspecto técnico e intelectual del arte en la medida que es necesario. Es por eso que yo admiro la obra de mis colegas chilenos, porque encuentro que en ella existe un mayor equilibrio en ese sentido, más de acuerdo con lo que hoy día se reclama del arte.

—¿En qué escuela podría clasificarse Ud. mismo?

—En la romántica alemana.

—¿Sus autores favoritos?

—Los que están más de acuerdo con mi temperamento y que admiro por su mérito técnico intelectual son: Bach, Beethoven, Wagner, Brahms, Schumann, Chopin, Debussy, Strawinsky y Hindemith.

—¿Cómo explica la tristeza que predomina en su música?

—Siempre he estado descontento conmigo mismo. Todos hemos cometido errores y esa lucha que se entabla entre lo que uno ha sido y lo que desearía ser, produce tristeza. La pena nos invade al ver lo que hemos perdido por no haber realizado una vida mejor, más perfecta, y no haber comprendido a tiempo el error y el mal que, sin querer y por inconsciencia, realizamos.

—¿Cuáles son, a su juicio, los elementos que deben dominar en la obra de arte musical?

—El artista, para hacer una obra, debe sumar su sensibilidad con su acervo técnico, y, además, debe adoptar una actitud de superación integral constante.

—Me ha llamado la atención el que Ud. siempre haya usado un solo estilo en música, sin haberlo cambiado nunca.

—En verdad ha sido así, pero desearía un nuevo lenguaje, más sereno, más en armonía con mi vida actual— termina diciendo nuestro entrevistado.

P. N. N.

Reformas en la Educación Primaria

Conforme lo adelantamos en nuestro número anterior, publicamos hoy un artículo del Director General de Educación Primaria, don Oscar Bustos, referente a los nuevos programas de estudio que entrarán en vigencia el año próximo, para hacer efectivas las modificaciones que se han introducido en la estructuración de dicho Servicio. En el curso de esta exposición, el señor Bustos da una síntesis de las características esenciales que encierran los nuevos programas; resume en seguida los puntos principales en que descansa la reforma, a través de los diversos grados que abarca la enseñanza primaria, y entra luego a analizar los "contenidos", las "actividades" y los "rendimientos" que en ellos se contemplan. Hace notar, finalmente, que con la realización de este trabajo se ha dado término a una etapa importante del plan iniciado por la Dirección General en 1938, tendiente a precisar la orientación ideológica y a mejorar la calidad técnica de la escuela popular chilena.

Los nuevos programas de estudio

LA Dirección General de Educación Primaria está dando término a la elaboración de nuevos programas de estudio para los diversos tipos de establecimientos de primera enseñanza de su dependencia.

Los nuevos programas, fruto de prolongados y acuciosos estudios, en los que han intervenido los diversos organismos técnicos de la Dirección General, representantes del Cuerpo Inspectivo, especialistas en las distintas asignaturas y profesores de escuelas normales, experimentales, anexas a las normales y comunes, vendrán a reemplazar, desde el próximo año, a los que rigen actualmente y que fue-

ron aprobados por decreto supremo N° 5794, de 10 de diciembre de 1928.

Dada la importancia de esta medida, procuraremos analizar brevemente los distintos aspectos que comporta este instrumento didáctico de carácter fundamental, para la buena marcha del Servicio.

Ya en una publicación anterior, al referirme a los nuevos planes de estudio, aprobados por decreto N° 9226, de 16 de septiembre del presente año, di a conocer la urgencia que existía en el Servicio de dar cima a esta labor para poner a la educación primaria "a tono con las nuevas condiciones y necesidades nacionales y con los progresos alcanzados por las ciencias y técnicas de la educación".

Efectivamente, la educación primaria ha logrado determinar con cla-



Don Oscar Bustos Aburto

ridad sus orientaciones socio-educativas, y posee normas precisas para la racionalización del trabajo docente; pero no había sido posible renovar los programas de estudio para asegurar una correcta aplicación de esas nuevas orientaciones y la utilización de las normas pedagógicas modernas en la práctica de la vida escolar.

Los nuevos programas, sin pretender ser la última palabra en la materia, representan un progreso evidente por su orientación ideológica y por la estructura técnico-pedagógica que se les ha dado, sin introducir modificaciones violentas que pudieran proyectar confusión o desorientar la labor docente.

Las **características** esenciales de los nuevos programas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1) Los contenidos sirven a la nueva filosofía social en que fundamenta su acción educativa la educación pri-

maria del país (circular 49), y permiten una adecuada interpretación de los fines específicos fijados para esta rama de la educación pública: 1º Capacitar para la conservación y robustecimiento de la salud; 2º Capacitar para el conocimiento racional y comprensión del universo; 3º Capacitar, de acuerdo con la concepción democrática, para una justa, solidaria y elevada vida social cívica; 4º Capacitar para la vida del trabajo y cultivar el sentido económico; 5º Capacitar para la apreciación, interpretación y creación de la belleza.

2) Están organizados para establecer la debida correlación entre los diversos establecimientos dependientes de este Servicio y, al mismo tiempo, para posibilitar la continuidad del proceso educacional en relación con las demás ramas de la Educación Pública.

3) Se edifican sobre la base de **una educación pre-escolar generalizada**, en atención a la excepcional importancia que tienen los años iniciales de la vida infantil para el futuro desenvolvimiento del individuo y para la formación de la personalidad.

En la primera parte de los programas se fija la **orientación filosófica de la Educación Primaria**: la interpretación de los fines específicos de ella a través de los grados y tipos de escuelas; se determinan los principios pedagógicos en que debe basarse la acción educativa y, finalmente, se dan normas técnicas para su adecuada aplicación.

La segunda parte está constituida por **los programas para el grado parvulario y los tres grados tradicionales de la educación primaria**, que, como se sabe, tienen por finalidad la de proporcionar al pueblo una cultura general básica, de acuerdo con las etapas del desenvolvimiento bio-psíquico correspondiente.

La tercera parte está constituida por **los programas para las Escuelas y Grados Vocacionales**, instituciones educativas a quienes corresponde en el sistema complementar la formación básica de los seis años de cultura general con una preparación técnico-manual-artística, aplicable a la vi-

da del hogar y a las actividades productoras.

La cuarta parte la constituye el **programa para la educación agropecuaria (Escuelas Granjas)**, cuya finalidad primordial es la de arraigar al niño campesino a la tierra, elevando el nivel cultural de las masas rurales y preparándolas para el cultivo científico e intensivo de ella, como una forma de mejorar las condiciones de vida de esta población.

La estructura de los nuevos programas sirve a la necesidad de complementar objetivamente los enunciados generales de la circular N° 49 ("Sobre orientaciones socio-educativas para las Escuelas Primarias de Chile"), presentando para ello una ordenación de **contenidos, actividades y rendimientos** destinados a facilitar la aplicación e interpretación de la mencionada circular.

En los **contenidos** se agrupan aquellos tópicos culturales seleccionados del vasto y complejo caudal de elementos que constituyen la herencia social y el acervo cultural humano.

En las **actividades** —medios que sirven para vitalizar los contenidos— surgen los variados elementos que **informan el proceso de aprendizaje** a través de los métodos y procedimientos didácticos.

Ellas desarrollan las capacidades, favorecen la manifestación de las aptitudes y permiten utilizar el material

de enseñanza en forma racional y conveniente.

Los **rendimientos** están constituidos por la suma de conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes e ideales en que debe cristalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En una palabra, la realización de los fines perseguidos con el proceso educativo.

La aplicación de los nuevos programas de estudio, permitirá una mayor integración de la Educación Primaria; se asegurará el sentido democrático en esta rama de la educación; colocará la acción educativa al servicio de los planes de vida de la Nación, y ofrecerá, además, al Magisterio un valioso recurso didáctico para facilitar la labor docente y garantizar su mayor eficiencia.

Con este trabajo se ha dado término a una etapa importante del plan de trabajo en favor de la tecnificación del Servicio, iniciada por la Dirección General en 1938.

En sucesivos artículos analizaremos las diversas partes de que constan los nuevos programas, a fin de que la opinión pública se imponga de estas reformas llamadas a traducirse, en breve plazo, en un evidente progreso de la escuela popular chilena, ya que ellos precisarán su orientación ideológica y mejorarán considerablemente su calidad técnica.

Oscar Bustos A.

Director General de Educación Primaria

Con el nuevo Director del Museo Pedagógico de Chile

Por decreto N° 10.092, de 18 de octubre ppdo., del Ministerio de Educación, fué designado Director del Museo Pedagógico de Chile el señor Leonardo Fuentealba Hernández, profesor de Historia y Filosofía de los Liceos Miguel Luis Amunátegui y Coeducacional de San Miguel, y que desempeñaba, además, el cargo de Jefe de Sección del Museo. Antiguo colaborador de nuestra Revista, el señor Fuentealba ha publicado algunas valiosas obras de investigación histórica, como "Courcelle-Seneuil en Chile", "Errores del Liberalismo Económico", "El Museo Pedagógico de Chile" y "La Enseñanza de las Ciencias Naturales en los Liceos". En la entrevista que damos a continuación, reproducimos sintéticamente algunas de sus principales declaraciones, entre las que vale la pena destacar su concepto de que el Museo Pedagógico de Chile debe ser un organismo vivo, de influencia efectiva en nuestra cultura educacional.

EN respuesta a una pregunta nuestra, el señor Fuentealba comienza por informarnos que los primeros Museos Pedagógicos fueron creados a mediados del siglo XIX, como una consecuencia de los ensayos de Pestalozzi y de la filosofía educacional de Herbart, que modificaron las bases esenciales de la enseñanza. Entre ellos figuran los establecidos en París, Bruselas, Madrid, Tokio, Montevideo, etc., y los más recientes de Méjico y Perú.

En nuestro país —agrega— se creó en 1885 un Museo de Instrucción Primaria, aprovechando el material escolar que J. A. Núñez había adquirido en Europa para impulsar la Reforma de la Enseñanza Primaria y Normal. Pero este establecimiento no prosperó, a pesar de los esfuerzos de sus sostenedores,

y después de varias alternativas, en que recibió sucesivamente los nombres de Biblioteca y Museos Pedagógicos y Museo de Educación Nacional, se suprimió definitivamente en 1906. En cuanto al actual Museo Pedagógico de Chile, fué creado por don Pedro Aguirre Cerda, el 13 de septiembre de 1941, con la misión de "conservar, enriquecer, exhibir y divulgar todos aquellos antecedentes de carácter material, didáctico, intelectual o artístico, relacionados con la evolución de la enseñanza nacional".

—¿Y se han cumplido estas finalidades?

—No obstante la falta de local adecuado, el exiguo presupuesto de 30.800 pesos anuales y su reducido personal, el Museo ha reunido, bajo la dirección del profesor Sr. Carlos Stuardo Ortiz, un variado material que constituye sus diversas secciones: Biblioteca de Obras Didácticas, Mobiliario y Material Escolares, Archivo Fotográfico, Galería de Educadores, Medallas e Insignias, Afi-

ches, etc. Se han realizado algunos estudios sobre determinados aspectos de nuestra educación y colaborado en la elaboración de monografías de colegios y tesis de grado, y se han distribuido libros y otras publicaciones a las bibliotecas escolares.

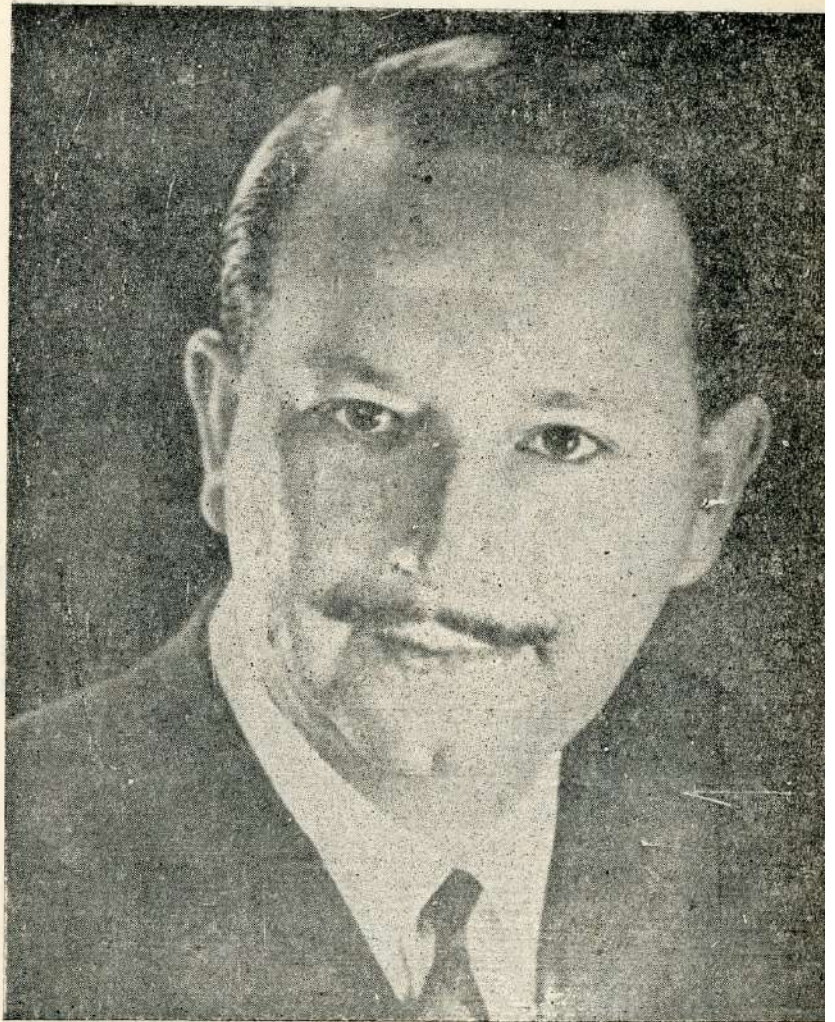
En síntesis, el Museo ha vivido hasta aquí, esencialmente, un período de formación, de crecimiento interno y determinación de su estructura. De ahí la falta de vitalidad y dinamismo con que puede aparecer ante quienes desconocen su naturaleza íntima y sólo juzgan el valor de las instituciones por la labor de extensión que desarrollan.

—Esta es su realidad actual, ¿pero cuáles son las proyecciones que Ud. piensa darle en el futuro?

—Sin desconocer la importancia de la obra efectuada, estimo que el Museo Pedagógico debe superar su primera etapa de desarrollo y realizar una acción múltiple y de mayor trascendencia en el campo de la Cultura. Porque el Museo no es, como pudiera creerse, una simple colección de cosas viejas, un muestrario de objetos dados de baja en los colegios, que se exhiben a la curiosidad del visitante. Es, en cambio, un organismo vivo, de carácter cultural, pleno de actividad investigadora y docente, en el cual deben recogerse las más variadas manifestaciones educacionales, tanto del país como del extranjero. Su acción debe proyectarse, por medio de la cátedra, la prensa y la radio, a los diversos sectores sociales. En contacto con organismos técnicos del Ministerio y de la Universidad, con los establecimientos de enseñanza y con las organizaciones del magisterio, el Museo puede, incluso, coadyuvar al perfeccionamiento del sistema nacional de educación.

—Nos parecen muy interesantes sus propósitos, ¿pero cree Ud. que podrá realizarlos con los medios de que actualmente se dispone?

—En realidad, la creación de nuevas secciones y la ampliación de las existentes, la publicación de un Boletín, las investigaciones de carácter histórico-educacional y la realización de cursos y conferencias, suponen la existencia de mayores recursos materiales y humanos. Debe contarse con local propio, en lo posible construído ad-hoc, y con el dinero



Don LEONARDO FUENTEALBA H.

suficiente para la compra sistemática de objetos y libros que completen las colecciones, como asimismo para visitar los colegios de provincias y trasladar el material que sea de interés para el Museo.

Pero tan importante como la obtención de estos medios materiales es la cooperación permanente del magisterio, de los alumnos, de las instituciones de intelectuales, de las autoridades educacionales y del público en general.

Sólo así, disponiendo de los elementos adecuados y en un ambiente de comprensión y estímulo, el Museo Pedagógico de Chile alcanzará el volumen y las proyecciones que le corresponden como centro difusor de la cultura.

Hasta aquí las declaraciones de nuestro entrevistado, hombre joven, dinámico y estudioso, cuyo principal empeño está concentrado en obtener del Gobierno los medios necesarios para la realización del interesante plan de trabajo que se ha trazado.

T.S. Eliot, Premio Nobel 1948

Por **Adonina Salce**

Profesora de Inglés del Instituto
Pedagógico Técnico

HUBO un período en nuestro mundo contemporáneo en el que se secaron las fuentes de espiritualidad. Desde 1914 hasta aproximadamente 1930 marchó la humanidad dando tumbos, sin saber a dónde y sin asidero fijo. El golpe de la primera Guerra Mundial aturdió y cegó a los hombres, destruyendo en ellos el sentido de los valores que, cual pilares, habían sostenido una civilización y creado una cultura. La pintura, la música, la literatura de los pueblos que más sufrieron con los efectos de la guerra, reflejaron en su monstruosidad las contorsiones de aquellos espíritus desorientados. Sumidos en el caos de la post-guerra —con sus rachas de prosperidad pasajera y de depresión económicas— vivieron los hombres ese período negro de la historia contemporánea, totalmente despojados de horizontes de esperanza y de fe. Algunos grupos sociales de esos pueblos, entre ellos el pueblo norteamericano y el inglés, reaccionaron arrojando por la borda los principios de moral y las normas de buenas costumbres, y se entregaron al estrépito aturridor del jazz.

El panorama material y espiritual de esta época del jazz golpea la sensibilidad exquisita de un hombre de ojos claros y penetrantes, de rostro de perfiles agudizados, de alma moldeada en las más honradas tradiciones norteamericanas y asimilado a las más puras tradiciones británicas. Este hombre —¡y tenía que ser un poeta!— recoge el eco de las vibraciones de esta generación hundida y la retrata para la posteridad, bautizándola con el nombre de "tierra estéril". Thomas Stearns Eliot, más conocido como T. S. Eliot, publica en 1923 el poema "The Waste Land" (Tierra Estéril), que procrea una escuela de escritores llamada la de los "wastelanders".

En su verso, Eliot contrasta los conceptos y formas del mundo mejor del pasado con los elementos vulgares de la realidad presente, poniéndola así en evidencia. Todo es vulgar y deprimente en la realidad circundante, nada noble ni elevado se ofrece a la inspiración. El arte, reflejo de esa realidad, no puede salvar al mundo. Es necesario retornar a otras fuentes de inspiración, hay que recuperar ésta del pasado. Es así como Eliot se empapa de tradición y busca el bien, la verdad y la belleza en la biblioteca, en los libros. El arte se torna impersonal, objetivo, producto de los estudiosos, y no pretende reflejar los senti-

mientos del artista ni de los pueblos, ya que ni uno ni otros son capaces de encontrar la causa de los males imperantes, ni tampoco de modificarlos. En las obras de la generación de escritores tan grandemente influenciada por Eliot, la de la escuela "waste land", predomina un hondo pesimismo originado por el carácter de esterilidad del mundo desierto de valores que los rodea.

Las reacciones personales de los escritores de esta escuela ante su época varían; muchos se caracterizan por una marcada tendencia "izquierdista". Eliot buscó como solución de vida la religiosidad y la aceptación de las normas conservadoras y tradicionales. El mismo se define brevemente como "anglo-católico en religión, classicista en literatura y monárquico en política".

Entre los poetas de la escuela de los "waste landers" figuran E. E. Cummings, Robinson Jeffers, Ezra Pound, y entre los novelistas, el ampliamente discutido James Joyce, predecesor de Virginia Wolf, Hemingway, Aldous Huxley y D. H. Lawrence. Es interesante referirse al énfasis en lo psicológico de las novelas de Joyce y de Virginia Wolf, expresado en la técnica conocida como "the stream of consciousness style", o estilo de la corriente de la conciencia: junto con describir las acciones del personaje, el novelista pretende transcribir todo el proceso mental que se desarrolla simultáneamente en la conciencia del individuo.

Ya está pasando el período de esterilidad de valores que anatematiza Eliot en otro poema, "The Hollow Men" (Los Hombres Vacíos). El poeta Archibald Mac Leish constituye una excepción en la escuela de los "waste landers", por su espíritu revolucionario, de lucha contra los males del ambiente y de optimismo ante la realidad, posición ésta que mantienen numerosos escritores de los últimos dieciocho años.

Para tratar de comprender la personalidad de Eliot, no basta el análisis de la época en que le tocó vivir su madurez. Es necesario referirse también a las influencias formadoras de



T. S. ELIOT, PREMIO NOBEL 1948

sus primeros años. Escenarios de Estados Unidos tan diferentes como el Medio-Oeste y la Nueva Inglaterra de fines del siglo pasado y principios del actual, formaron a Eliot niño y adolescente nacido de una familia acomodada oriunda de la puritana Nueva Inglaterra, de cuya Alma Mater, Harvard, recibió el joven el título de "Master of Arts".

El rudo y amplio paisaje de Saint Louis, donde nació en 1888, lo perseguía en el recuerdo durante su permanencia en Nueva Inglaterra y, a la inversa, añoraba los bosques perfumados de esta última en sus paseos por Missouri, según él mismo lo declara. El hubiera querido que el Este contu-

(Pasa a la pág. 330)



Páginas sobre Arte

Panorama Plástico de 1948

Exposiciones

La temporada artística comienza generalmente en el mes de abril, pero ya en febrero, en Sala de la Universidad, tuvimos ocasión de ver la exposición de dos artistas jóvenes: Grajeda Mena y Vásquez Castañeda, talladores interesantes en piedra, mármol verde y ónix. También presentaron acuarelas.

Las exposiciones en Sala Banco de Chile son, regularmente, de los mismos artistas cada año. Por eso, como en épocas anteriores, hemos visto allí la producción de Kurt Schiketanz, Judit Alpi, Luis Strozzi, Pablo Vidor, Alfredo Araya, Ladislao Czeney, Aristodemo Latanzi, etc.

Recordaremos también a dos artistas extranjeros, cuya obra expuesta en Sala Editorial del Pacífico, no habíamos apreciado antes tan de cerca: Conrado Westpfahl y Ernesto Kranz; ambos, sólidos temperamentos de artistas alemanes.

En el mismo mes se efectuó la exposición retrospectiva de las obras de Alberto Valenzuela Llanos, en el Museo de Arte Contemporáneo en la Quinta Normal, dependiente de la Universidad de Chile. La riqueza de esa colección del gran paisajista dió ocasión para referirse a su vida y obra.

Al mismo tiempo, en el Palacio La Alhambra se mostraba un conjunto de obras de artistas contemporáneos, tales como: Juan Francisco González, Marco

A. Bontá, Pascual Gambino, Armando Lira, Carlos Isamitt, Dora Puelma, Beatriz Danitz y muchos otros, especialmente artistas jóvenes.

Homenaje a Paul Gauguin

En medio de las actividades de las exposiciones, llegó la fecha del centenario del nacimiento de Paul Gauguin, el que fué conmemorado por el Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile. Esa tarde del 8 de junio hablaron, en la Casa Central Universitaria, el escritor Andrés Sabella y el crítico Antonio Romera.

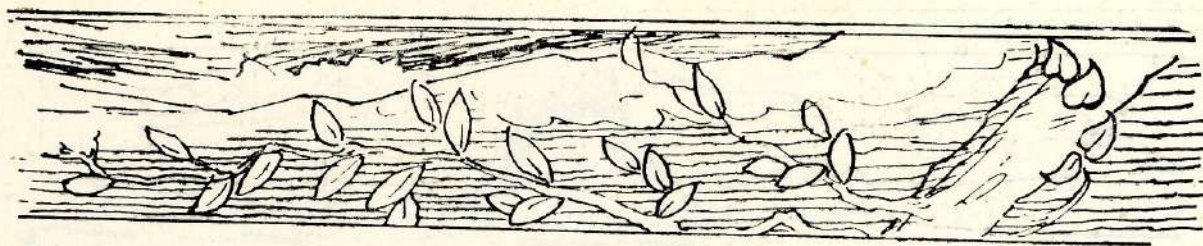
Artistas que nos visitaron

La visita del pintor Emilio Pettoruti, argentino, dió motivo para afianzar más las relaciones entre nuestros artistas y los de la nación vecina.

Otro artista que nos visitó fué el pintor cubano Mario Carreño. Su exposición en Sala Editorial del Pacífico se vió muy concurrida.

En la misma Sala se expuso la obra del pintor Adolfo Winternitz, artista vienés, fundador en el Perú de la Academia de Bellas Artes de la Universidad Católica. En el mismo país es Restaurador Oficial de Monumentos Históricos.

También tuvimos la demostración del arte fotográfico de Julio Zadig, guatemalteco.



Institutos Internacionales de Cultura

Entre los varios organismos creados para establecer contactos culturales internacionales, los institutos representativos de Gran Bretaña, Norteamérica y Francia son los que mejor cumplen sus programas anuales. Conferencias, exhibiciones de cine y teatro, exposiciones y cursos se suceden sin interrupción, en un ambiente de franco entusiasmo. Así, este año, hemos visto en Sala Chile del Museo de Bellas Artes, las exposiciones de arte británico y francés, interesante muestra en la cual hubo ocasión de observar obras de Jacques Louis David, Raymond Monvoisin, Camille Pissarro, Maurice Vlaminck, John Constable, etc.

Otro instituto cultural que en los últimos tiempos ha dado muestras de preocuparse en sus intercambios, es el de Relaciones Italo-Chilenas. Este ha organizado, en el presente año, las exposiciones de grabados italianos contemporáneos, en Sala de la Universidad de Chile, y últimamente una interesante exposición de editoriales italianas. En los momentos de escribir esta crónica, sabemos de la exposición del pintor italiano Orlando Collalto, interesante muestra presentada en Sala Dédalo y organizada también por el mismo Instituto.

Exposición José Machado

Como una nota especial dentro de las actividades artísticas del año, cabe mencionar la exposición que presentó en el mes de octubre, en el salón del Instituto Chileno Norteamericano, el artista español don José Machado, hermano de los grandes poetas Antonio y Manuel Machado.

Sensibilidad artística semejante a la de sus hermanos, encontró en los motivos del poeta Antonio un valioso material para sus telas. Paisajes, escenas, personajes típicos de las regiones espa-

ñolas, que el poeta immortalizó en versos, los ha interpretado el pintor, a la vez que con elevado sentido técnico del arte, con verdadera unción fraternal.

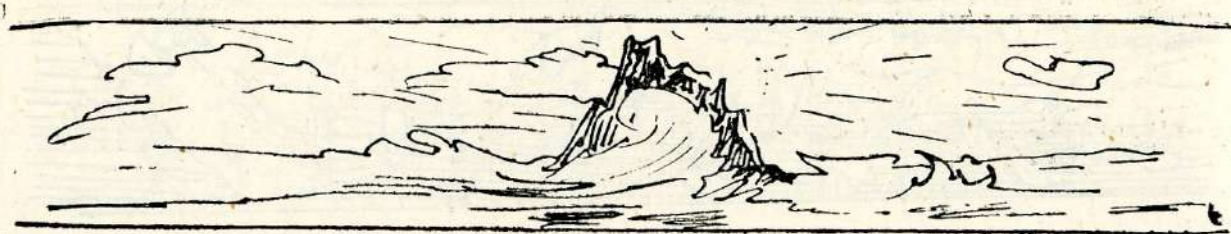
Entre los comentarios críticos dedicados a esta exposición, uno de los más completos fué el de Antonio R. Romero, del cual transcribimos algunos párrafos:

“José Machado exhibe un estilo impregnado de tierno romanticismo. El influjo del hermano poeta se hace presente en muchas de sus telas. Más todavía. Algunas de estas visiones son una versión plástica —cualesquiera que sean las diferencias cualitativas— de los poemas del cantor de las tierras de Alvar González. Un mismo espíritu pone una suave y añorante melancolía en las obras pictóricas. Los títulos son, a este respecto, bastante significativos: *Poniente, Parque, Ocaso, En el tren...*

La objetividad con que está vista la naturaleza se sublima delicadamente en cierto simbolismo que fija un estado de alma que pone honda espiritualidad en las luces del paisaje, que arrebatada su crudeza, que lo penetra, en fin, de poesía.

Muchas veces es una sombra espectral en un parque, unos chopos, un cielo de ocaso, una fuente melancólica y retirada. Y es que José Machado no puede negar la filiación generacional. Los hombres del 98 veían el paisaje castellano con ojos románticos. Pero de todos ellos fué Antonio, el hermano poeta, el que se empapó más cabalmente en sus zumos líricos. El paisaje castellano no puede ser romántico por su diversidad. Ni la ausencia de lo fragoso, ni la exhausta policromía boscosa lo permiten. Ello es posible en Barbizon o en las orillas del Rhin, no en las tierras de pan llevar. Pero Castilla es romántica en sus atardeceres, en las luces vesperales doradas y malvas en la lejanía.

José Machado es, pues, romántico al pintar la geografía escueta de la Meseta



en sus horas postreras. En esas fuentes, en esos parques tristes del crepúsculo, suele enredarse el colorido escueto y parco de su paleta para darnos una visión entrañable.

Otras veces es la intimidad de un interior que habla la misma voz de melancolía y que nos evoca, como en Nietzsche:

*La flecha de anhelo
hacia la otra vida..."*

Tres salones al fin de temporada

El año ha finalizado con la apertura de tres salones, dos de ellos tradicionales: el de la Sociedad Nacional de Bellas Artes y el Salón Oficial. A ellos se ha agregado el Primer Salón de la Federación de Artistas Plásticos, que tuvo por objeto mostrar la labor artística desarrollada en provincias. Se hicieron representar en él los centros artísticos de Viña del Mar, Talca, Chillán, Concepción y Temuco, y también varios artistas de Santiago enviaron sus obras. Se efectuó

en la Sala Chile del Museo de Bellas Artes.

Dependiente del Instituto de Extensión de Artes Plásticas de la Universidad de Chile, el Salón Oficial ha dado cabida en los últimos años a mayor número de expositores, lo que ha contribuido grandemente a nuestro desenvolvimiento artístico.

También la Sociedad Nacional de Bellas Artes presentó su Salón en el Palacio La Alhambra, ubicado en calle Compañía. Junto a él se exhibió una exposición retrospectiva de la obra de Marcial Plaza Ferrand y de otros socios fallecidos. Hubo mayor número de premios, algunos otorgados por grandes firmas comerciales y por diversas Municipalidades.

En resumen, el año que finaliza ha sido intensamente activo en cuanto a movimiento artístico, comprobando la Federación que las provincias son merecedoras de una mayor ayuda con la creación de museos, academias, cursos y otros estímulos.

(Viene de la pág. 327)

viera al Oeste de entonces, o hubiera plantado la Nueva Inglaterra en el corazón de Missouri, como manera de aquietar sus anhelos.


Primero América, luego Europa. Después de estudiar en la Sorbona y de asimilar la técnica y concepciones de los poetas franceses, Eliot se radicó definitivamente en Inglaterra en 1914, y, más tarde, en 1927, cuando tenía 39 años de edad, se naturalizó súbdito británico. Empleado de banco, profesor, conferenciante, su actividad se concentra en fecunda labor literaria. Como editor de "The Egoist" de Ezra Pound, y cofundador de la re-

vista de crítica literaria "The Criterion", como crítico y, sobre todo, como poeta, fué el inspirador de la corriente de escritores anglo-americanos surgida después de la primera Guerra Mundial.

Los "waste landers" participan, en cierto modo, del galardón recientemente conferido a su inspirador, T. S. Eliot, y, junto con él, aparecen ahora enfocados por las linternas del interés universal. El Premio Nobel de Literatura para 1948 es un reconocimiento a la maestría del poeta de la época "estéril" y de "hombres vacíos".

A. S.

El N.º 50 de la Revista de Educación

 A aparición del N.º 50 de nuestra Revista fué objeto de una especial acogida por parte del profesorado de todo el país, y mereció de diversos órganos de prensa algunos comentarios que nos honran y que agradecemos debidamente.

Entre esos comentarios figura el siguiente, que insertó el diario "La Hora" en su edición del 6 del actual:

"Con el número que acaba de dar a la publicidad y que corresponde al mes de octubre, la *"Revista de Educación"*, órgano oficial del Ministerio del ramo, ha llegado a su quincuagésima edición.

Este hecho habla por sí solo de la importancia que ha logrado alcanzar esta publicación, ya que representa la etapa más larga de labor ininterrumpida a través de sus diversas épocas. Y ello es tanto más digno de ser considerado, cuanto que su labor ha trascendido ya, no sólo a los diferentes sectores de nuestras esferas educacionales, sino también a los círculos intelectuales y pedagógicos de numerosos países extranjeros.

En sus ocho años de existencia, la *"Revista de Educación"* ha desarrollado una magnífica labor de divulgación y orientación en materia educacional. Sus columnas han estado también abiertas para todo cuanto lleva envuelto una manifestación literaria o científica, lo que

se ha evidenciado con la publicación de un abundante material de este género.

En el número que acaba de llegar a nuestro poder, sobresale un interesante artículo de Maurice F. Seay, connotada autoridad norteamericana en materias pedagógicas, en que expone objetivamente la finalidad y los resultados prácticos del Experimento Sloan, en lo relativo al mejoramiento de la alimentación humana. Más adelante se inserta un concienzudo estudio de María Bichón, ayudante de la Sección Prehistoria del Museo Histórico Nacional, destinado a destruir la falsa creencia de que los araucanos han sido sólo guerreros y, por añadidura, haraganes y viciosos. Sucesivamente figuran diversos artículos de tendencia educacional, literaria o científica, entre ellos los siguientes: La Universidad de San Felipe, símbolo de la cultura colonial, por Leonardo Fuentealba Hernández; El Problema de los Fines de la Educación, por Roberto Munizaga Aguirre; Emita Ortiz, la artista que chilinizó su nombre, por Pedro Núñez Navarrete; Recuerdo del poeta y profesor Oscar Castro, por Raúl Cádiz; Bibliotecas y talleres ambulantes de costura, por Luis Moll Briones, etc.

Trae también informaciones y comentarios sobre diversos sucesos de actualidad, y publica íntegramente el texto del decreto sobre nuevos planes de estudio en la Educación Primaria, que empezará a regir desde el año próximo.

En resumen, una edición que hace cumplido honor a la Educación Nacional y que refleja a la vez, en su parte material, los progresos alcanzados por la Escuela Nacional de Artes Gráficas, en cuyos talleres se imprime la Revista”.

“El Diario Ilustrado”

De la edición de igual fecha de “El Diario Ilustrado”, extractamos las líneas que van a continuación:

“La *“Revista de Educación”* acaba de entregar a la circulación su N^o 50, correspondiente al mes de octubre, con lo cual cumple ocho años de existencia.

En este número se advierte a la simple vista la alta finalidad de dicha publicación, en el sentido de servir como tribuna orientadora de nuestras actividades educacionales, a la vez que de órgano de difusión de la cultura en general.

Como artículos principales son dignos de destacarse: Mejor alimentación, mejor aprendizaje, por Maurice F. Seay, director del Bureau School Service y presidente del Departamento de Administración Educacional de la Universidad de Kentucky; El problema de los fines de la Educación, por Roberto Munizaga Aguirre, etc.

Se trata de una edición de verdadero atractivo para el magisterio y la intelectualidad en general, y cuidadosamente impresa en los talleres de la Escuela Nacional de Artes Gráficas”.

“La Nación”

Por su parte, “La Nación” del 9 de noviembre publicó, en su página de Redacción, el artículo que reproducimos:

“La entrega del N^o 50 de la *“Revista de Educación”*, correspondiente al mes de octubre, constituye un acontecimiento educacional digno de ser comentado.

Es corriente el apareamiento de publicaciones de carácter técnico-pedagógico que fenecen después de unos cuantos números, sin haber dejado una huella más o menos perdurable de su acción. La *“Revista de Educación”* tiene, en primer lugar, la virtud de ser una excepción a esta práctica y la de haber logrado defi-

nir claramente, a través de sus ocho años de existencia, sus propósitos y los rasgos de su fisonomía técnico-educacional.

Una ligera hojeada a su quincuagésima edición, nos hace patente la realidad de este comentario. Sin lugar a dudas, la *“Revista de Educación”* se presenta como un buen exponente de la obra constructiva que realiza el Ministerio del ramo, ya sea en la órbita de la educación secundaria, industrial y comercial, como en la enseñanza vocacional, rural y de adultos.

Un artículo interesante es el que da cuenta de las finalidades y resultados del Experimento Sloan, realizado en Estados Unidos, con el objeto de buscar la forma de mejorar la alimentación en el hogar, mediante la educación de los niños en colaboración con la comunidad.

Igualmente, son importantes los artículos en que se defiende la conquista alcanzada por la Educación Rural con la creación de la Escuela Granja Femenina, cuya vida está actualmente en peligro, y el estudio histórico en que se puntualizan los errores en que se incurre vulgarmente al juzgar a la raza araucana.

Por otra parte, este órgano de publicidad no se ha limitado a realizar una función provechosa dentro del país, sino que ha contribuido también a divulgar nuestro desarrollo educacional y cultural en diversas naciones extranjeras. A este respecto, leemos en el editorial de la revista en que se comenta la publicación de su número quincuagésimo: “Las voces de estímulo que frecuentemente llegan del extranjero, nos están diciendo que nuestra brega silenciosa por el advenimiento de nuevas y mejores formas de educación y por la mayor tecnificación y dignificación de la función educacional, va enlazando los núcleos americanos de propósitos similares y atando afectos y voluntades”.

Réstanos sólo agregar que tanto el Ministerio de Educación como la Dirección de la Revista, tienen acordado un plan de efectivo perfeccionamiento de la labor que ella realiza, tras el propósito de atender a nuestro desarrollo educacional, a la vez que de constituir un fiel exponente de las actividades intelectuales del país”.

NOTICIAS

ESCUELA DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Alrededor de 160 cátedras, a cargo de profesores chilenos y extranjeros, han sido incluídas en la Escuela de Verano de la Universidad de Chile, que funcionará durante el mes de enero próximo.

Esta vez se ha dado especial importancia a los cursos de formación y perfeccionamiento para profesores primarios, los que estarán agrupados en tres rubros: Preparación para la Salud, Preparación para la Vida Económica y Asignaturas Generales.

El primer grupo incluye: Educación Sanitaria, Dr. H. Romero; Psicología y Conservación de la Salud, Moisés Mussa; Filosofía e Historia de la Educación y Sociología, Samuel Zenteno; Biología Educacional, Carlos Soto; Organización Escolar, Aída Parada; Principios y Técnica de la Enseñanza, Domingo Valenzuela.

El grupo Preparación para la Vida Económica, comprende: Psicología y Eficiencia Económica, Moisés Mussa; Filosofía e Historia de la Educación y de la Ciencia Económica, Samuel Zenteno; Orientación Profesional, Gonzalo Latorre; Principios y Técnica de la Enseñanza, Luis Gómez Catalán.

Las asignaturas generales forman una variada gama de cursos, entre los cuales sobresalen: Reflejos Condicionados aplicados a la Enseñanza, Carlos Soto; Orientación Profesional en la Educación Primaria y Media, Gonzalo Latorre; Las Matemáticas en la Escuela Primaria, Luis Riquelme; Enseñanza del Lenguaje en la Escuela Primaria, Alfonso Power; La Enseñanza Objetiva en el Primer Grado de la Escuela Primaria, D. Valenzuela; El Método de las Unidades de Enseñanza y de Trabajo, Luis Gómez; Estudios Sociales en la Escuela Primaria, Adriana Azócar; Jardines Infantiles, Elisa Ortíz; Orquestas Rítmicas Escolares, Norah Pezoa.

Además de los anteriores, funcionarán cursos de Sociología Educacional (profesor Moisés Mussa); Biología Educacional, Omar Albarracín; Iniciación Pedagógica, Moisés Mussa; Organización, Jorge Alfa-

ro; Interpretación de Programas, Isaac Gálvez; Planeamiento del Trabajo Escolar, Alejandro Fabres, y varios otros.

BODAS DE DIAMANTE DE UN LICEO DE HOMBRES

El 31 de octubre último cumplió 75 años de existencia el Liceo de Hombres de Puerto Montt, prestigioso establecimiento que ha desarrollado una fructífera labor y cuya rectoría está desempeñada por el profesor de Estado don Víctor Romero.

La fundación de este Liceo fué decretada bajo la Presidencia de don Federico Errázuriz Zañartu, en el año 1873, o sea, cuando la actual ciudad de Puerto Montt no pasaba de ser un astillero, denominado Melipulli, con escasa población y unas cuantas casas. Desde aquellos lejanos tiempos, el plantel se ha ido superando año tras año, hasta colocarse en el brillante pie en que ahora se encuentra.

Cuenta actualmente el Liceo con cursos completos de humanidades, cuya matrícula alcanza a cerca de trescientos alumnos, y con una escuela anexa que proporciona instrucción a más de un centenar de educandos.

El personal docente, administrativo y auxiliar es el siguiente:

Don Víctor Romero, Rector y profesor de filosofía; doña Marta Agurto de Alvarado, profesora de francés; don Gonzalo Alvarado, profesor de canto y dibujo; don Manuel Córdova, profesor de religión y moral; doña Brunilda Daguerre de Rodríguez, profesora de historia y geografía; doña Elena Fernández de C., profesora de inglés; doña Ofelia Fuentes de Poblete, profesora de matemáticas y física; don Erardo Gallardo, profesor de trabajos manuales; don José M. García, profesor de economía política; doña Elena de Ebersberger, profesora de ciencias y de química; doña Margarita Klapp, profesora de castellano; don Ramón Poblete, profesor de matemáticas y gimnasia; don Leonardo Stange, profesor de

alemán; doña Ana C. de Gallardo, profesora de ciencias; don Sergio Wolleter, profesor de inglés; doña Raquel Barría, inspectora 2.a; don Oliverio Barría, profesor de la Escuela Anexa; doña Luisa V. de Oyarzún, de la Escuela Anexa; don Pedro Muñoz, de la Escuela Anexa; doña Ruth Prado, de la Escuela Anexa; don Juan Aro, portero, y don José Barrientos, portero.

60 NUEVOS NORMALISTAS RECIBIERON SU TITULO

En un acto que se realizó el 11 de este mes en la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez", con asistencia de autoridades educacionales, directores de las Escuelas Normales de Santiago, padres y apoderados de los alumnos, se hizo la entrega oficial de diplomas a los normalistas que egresan este año del mencionado establecimiento.

Alternados con números de música y declamación, hubo varios discursos en que se recaló el significado de esta reunión.

Habló en primer término el Director de la Escuela, don Alejandro Covarrubias Z., quien, después de referirse a la importancia que tiene para el país el aporte de un nuevo contingente de educadores, exhortó a los egresados a desempeñar sus labores con verdadera conciencia profesional.

A continuación el presidente del Centro de Padres y Apoderados, don Emilio Carrasco F., presentó sus congratulaciones a los nuevos maestros, y agradeció a la Dirección de la Escuela y a las autoridades educacionales sus desvelos por contribuir al perfeccionamiento de la instrucción primaria.

También usó de la palabra el Profesor-Jefe de los cursos superiores, don Roberto Flores, quien tuvo frases muy oportunas para instar a sus discípulos a dejar muy en alto el nombre de la Escuela, a la vez que a trabajar con un constante anhelo de superación en las labores docentes.

Finalmente, en representación de los egresados, el señor Mario Ramírez pronunció una simpática alocución, en la que puso de manifiesto su agradecimiento y el de sus compañeros hacia la Dirección y el profesorado de la Escuela, por las valiosas enseñanzas que supieron inculcarles durante su permanencia en ella.

En seguida el Jefe de la Enseñanza Normal, don Luis Gómez Catalán, repartió los diplomas a los egresados, cuya nómina es la siguiente:

Víctor D. Arriagada Salazar, Manuel H. Aguila Contreras, Florencio Alvarez González, José Beltrán Pacheco, Alcides Bustos Moll, Humberto Barría Barrientos, Roberto Castillo Rojas, Milton Díaz

Sepúlveda, Luis González Valenzuela, Carlos Guzmán González, Oscar M. González Salas, René Guerrero Aguirre, Mario Galli Jaña, Angel Jiménez Cabello, Roberto Mendoza Medalla, Manuel Morales Almendras, Hugo Muñoz Mass, Abraham Oyarzún Gómez, Sergio Peralta Carrasco, Froilán Quezada Pacheco, Julio Quilongo Canales, Luis Ramírez Tello, Héctor Rodríguez Jorquera, Luis Rubio Poblete, Aldo Sánchez Quevedo, Luis Sierra Muñoz, Sergio Solís Cuevas, Jorge Teke Díaz, Francisco Vega Zúñiga, René Vera Hernández, Juan Alvarez Alcayaga, Ricardo Andrade Laines, Edgardo Andrade Pinto, Hugo Araya Contreras, Jorge Brizuela Pavez, Luis Canessa Alburquenque, Gastón Cárcamo Vasquez, Edmundo Cariqueo Vega, Ceidan Chible Villarroel, Hugo Encina Macaya, Julio Espinoza Ortíz, Carlos Fuentealba González, Sergio González Montenegro, Mario Ilufi Coloma, Jorge Labbé Jiménez, Enrique Lamas Morales, Rómulo Luzcubir Churi, Carlos Mella Aravena, Héctor A. Merv Flores, Jorge Mollo Contreras, Luis A. Pino Araneda, Rafael Pizarro Molina, Guillermo Reyes Picón, Luis Soto Becerra, Mario Ramírez Sepúlveda, José Vera Gómez, Humberto Vera Pérez, Heriberto Vidal Reveco y Luis Villalobos Botteley.

UNA ESCUELA RODANTE EN LA REGION DEL SUR

Como una novedad que beneficiará grandemente a la masa obrera de los campos, debemos destacar la inauguración de la primera Escuela Rodante para la alfabetización popular en la región de Lautaro, realizada a comienzos de noviembre, con asistencia del Director General de Educación Primaria y otras autoridades educacionales.

Esta Escuela está formada por un furgón que será arrastrado por un tractor, y recorrerá los campos de la zona, enseñando a los analfabetos las primeras nociones culturales. También estará dedicada a la realización de cursos de industrias caseras, costuras, tejidos y trabajos manuales.

Cuenta con motor para luz eléctrica, altoparlantes, una pequeña máquina de cine, máquina para coser, herramientas, etc.

Durante la permanencia de la Escuela en la zona en que desarrolle sus labores, el tractor será facilitado a los vecinos, de escasos recursos económicos, para arar la tierra que necesiten preparar para las siembras.

La Escuela ha sido costeadada por el Consejo Departamental del Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular y por los vecinos de Lautaro.

INDICE DE LA "REVISTA DE EDUCACION" DEL VOLUMEN CORRESPONDIENTE A 1948

Nº 47.—ABRIL - MAYO

	Pág.
Padre de la Educación Física Nacional (Editorial)	1
El Sistema Interamericano	2
Fundamentos de la educación pre-escolar, por Víctor Molina Neira	7
Hacia Magallanes, por Graciela Illanes Adaro	12
Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del trabajo manual, por E. Bailleul	17
Historia del Observatorio del Salto, por Julio Bustos Navarrete	23
La pintura del mundo actual, por Luis Vidales	30
Práctica de los juegos educativos en la escuela primaria, por Guillermo Mendiburo Lorca	38
Saludamos a la Embajada del Ecuador	40
La enseñanza moderna de la Geografía, por Ernesto Nelson	42
Infancia y formación escolar del héroe Prat, por Alejandro Fabres y Oscar Pereira	45
Seminarios de perfeccionamiento para profesores	48
Evocación y herencia de don Joaquín Cabezas, por Julio Molina	50
Discurso del Dr. Bisquertt ante la muerte de don Joaquín Cabezas	57
La Moral y la Profesión, por Juan Roura Parella	59
Entrevista aniversario al Rector del Liceo "Manuel Barros Borgoño", por Rafael Coronel	62
Actividades del Magisterio: La Conferencia Nacional del Cuerpo Inspectivo de Educación Primaria; Departamento de Cultura y Publicaciones; La concentración de directores de Escuelas Granjas; El nuevo Jefe de la Sección Pedagógica; Escultura de Laura Rodig en la Escuela Experimental de Niñas	64
La Educación alrededor del mundo: Importancia social del profesor en los EE. UU., por Alicia del Canto Schramm	76
Los Libros: "El corazón y el vuelo", "A fuego lento"	78

Nº 48.—JUNIO - JULIO

El mensaje de Letelier a los hombres de hoy (Editorial)	81
Don Valentín Letelier y la fundación de las Ciencias Sociales en Chile	82
De Gabriela Mistral: Llamado por el Niño	87
Principios de Pedagogía Terapéutica, por Juan Sandoval C.	89
José Abelardo Núñez, una voluntad contra el destino, por Leonardo Fuentealba Hernández	94
La perdida mina de Huasicima en la Pampa de Tarapacá, por Jean Arondeau	97
La nueva Ley de Educación Física argentina, por el Dr. Luis Bisquertt S.	100
Reglamento de Calificaciones y Promociones de los Liceos Renovados	104
La Educación Física en las diversas edades escolares, por Alicia Canales Bravo	113
Breve historia del dinero, por Raúl Hederra de F.	118
Los Liceos Experimentales frente a los padres y apoderados	121
Filosofía de la Historia, por Graciela Illanes Adaro	125
El alambre que habla y canta, por Harland Manchester	128
El progreso educacional de Chile (párrafos del Mensaje Presidencial)	131
Los Libros: "Introducción a la Psicología Pedagógica"	138
Ecós de una concentración en Chiloé, por Berardo Díaz B.	139
Documentos de importancia: Ayuda económica en favor de los niños desvalidos de Europa y Asia; Función y dependencia técnica y administrativa de los profesores especialistas en Orientación Profesional; La Orientación Vocacional en el tercer grado de la Escuela Primaria	141

Nº 49.—AGOSTO - SEPTIEMBRE

Una escuela centenaria (Editorial) . .	145
Un mensaje del Ministro de Educa-	

ción	146
La Escuela de Aplicación Anexa a la Normal Superior "J. Abelardo Núñez", por Faustino Díaz Hernández	147
Actividades de las Escuelas de Aplicación, por Alejandro Covarrubias Z.	151
La Escuela de Aplicación, Comuna Autónoma, por Omar García Ortiz	153
Primera Conferencia de Profesores de las Escuelas de Aplicación de Santiago	156
25 años al servicio de la Escuela de Aplicación	159
Don Manuel Montt, estadista y educador, por Julio Molina	160
23 años de vigencia de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria "La Escuela debe ser realmente un patrimonio democrático" (discurso del Ministro de Educación, don Armando Mallet)	168
Habla el nuevo Director General de la Enseñanza Profesional	169
La Orientación Profesional en la escuela primaria de hombres, por Heriberto Salgado Verdugo	174
El significado de la educación democrática y el sentimiento de chilenidad, por Humberto Vivañco Mora	177
El Teatro de Títeres en la escuela, por Heriberto Gómez	185
Elogio de la sala de clases, por Alfredo Ferrada Hernández	187
Nuevo Grupo Escolar en Barrancas	191
Inauguración del nuevo local del Liceo "Manuel de Salas"	193
Investidura de 53 aspirantes a enfermeras universitarias	194
Noticias: Diversos aniversarios; Distinción a siete profesores; Despedida a don Jorge Santelices F.	197
Primera Convención de Gobiernos Estudiantiles	199
Páginas sobre Arte	202
	206

Nuestro Nº 50 (Editorial)	209
Cincuentenario de la Enseñanza Comercial	210
Mejor alimentación - Mejor aprendizaje, por Maurice F. Seay	211
Nueva estructuración tendrá la Educación Primaria	217
Valioso acontecimiento para la Enseñanza Normal	223
Brillante trayectoria de la Escuela Normal de Curicó, por Germán Cañas G.	228
¿Eran solamente guerreros los araucanos?, por María Bichon	228
El problema de los Fines de la Educación, por Roberto Munizaga Aguirre	231
La Universidad de San Felipe, símbolo de la cultura colonial, por Leonardo Fuentealba Hernández	241
El significado de las Artes Manuales en el Liceo Integral, por M. Muñoz Oyarzún	244
La Enseñanza Comercial en la Universidad Popular, por Waldo Suárez	248
Sugerencias Metodológicas: Plan de Estudios y Programas para las escuelas y grados vocacionales	250
La Escuela Granja Femenina, por Dora Gaete Pequeño	254
Bibliotecas y talleres de costura ambulantes, por Luis Moll Briones	258
Recuerdo del poeta y profesor Oscar Castro, por Raúl Cádiz	261
Emita Ortiz, la artista que chilenizó su nombre, por Pedro Núñez Navarrete	264
Actividad del Teatro Experimental en 1948	267
Colaboraciones breves: La Universidad Técnica "Luis Galdames", por José Narbona Fousse; El Tercer Congreso Panamericano de Educación Física, por J. Méndez	270
Exposición Histórico-Pedagógica en la ciudad de Curicó	271
	272