

REVISTA DE EDUCACION



a ñ o 1
n ú m . 6

ministerio de
educación pú-
blica de chile

m a y o
1 9 2 9

REVISTA DE EDUCACION

Ministerio de Educa-
ción Pública
Santiago de Chile

sumario:

JUAN
BARDINA:

Los vicios na-
cionales y la educa-

ción nueva ■ H. Bór-

quez Solar: Hacia una

orientación ■ ENRIQUE

ERNESTO GIGOUX: Los

Agriornis ■ EUGENIO GON-

ZÁLEZ R.: Inquietudes actuales

■ ARTURO ZUÑIGA: Considera-

ciones alrededor del mueble colonial ■

DR. MOISÉS MUSSA B.: El libro de

vida del curso ■ LUISA SALINAS F.:

Moderna enseñanza del dibujo en las escuelas de

Austria ■ SARA PERRIN: Las exposicio-

nes escolares ■ RENATO MONESTIER: Ex-

periencia y madurez ■ JACOBO NAZA-

RÉ: El oro verde de las montañas ■

LUIS BISQUERTT S.: Aspectos

de la educación física ■ MA-

RIANO LATORRE: El concep-

to nacionalista en la refor-

ma educacional alemana ■

RICARDO E. LAT-

CHAM: Los Mastodon-

tes chilenos ■ Cró-

nica educacional,

informaciones,

notas

Material de educación primaria a
cargo de don MARTÍN BUNSTER.

Material de educación secundaria
a cargo de don CÉSAR BUNSTER.

Direcciones: Revista de Educación

Palacio de Bellas Artes

Casilla 3553

Teléfono 89240 auto.

revista de educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CHILE

director: Tomás Lago

Santiago, mayo de 1929

INSTITUTO PEDAGÓGICO
BIBLIOTECA
Universidad de Chile

Los vicios nacionales y la educación nueva

LO que ha dado en llamarse Educación Nueva—conjunto de principios, observaciones, ideas y prácticas todavía no sistematizadas completamente—parte de un punto que olvidan muchas veces los mismos que se sienten entusiasmados por estas tendencias novísimas: la observación desinteresada de la realidad compleja y la fidelidad práctica y el respeto integral a esa realidad.

Los sistemas pedagógicos anteriores, sin distinción, partían del punto opuesto: un ideario teórico, del cual derivaban estrategias, táctica, métodos y prácticas. Unos sistemas confesaban ese su teorismo irreal. Otros renegaban de él, diciéndose fieles al positivismo realista. Unos y otros—lógicos con sus ideas teoristas, o desleales a sus ideas positivistas—servían dócilmente a un solo Señor: los teorismos apriorísticos de doctrinarismos generados en los cerebros forjadores de sistemas a su gusto.

Ese común contacto de todos los viejos sistemas podríamos precisarlo en una de sus bases, que no era la única, pero que era la más fundamental: sistematizaban la escuela—el liceo, la universidad—para «el hombre». Ese «hombre abstracto», que no era éste ni aquel, español ni alemán, listo o torpe, enfermo o sano, honesto o pillastre, era el niño de la escuela que está agonizando en estos instantes.

Era, por otra parte, «el hombre» de todos los aspectos de la vida de esos siglos teoristas. El «hombre» político de Montesquieu, para el cual nada representaba que el ciudadano fuese pobre o rico, abogado o zapatero, honesto o bribón, inglés o chileno. El «hombre» social—asocial—de Rousseau, para el cual nada real representaban en la sociedad esos tejidos sociales que son comarcas o regiones, gremios o corporaciones. El hombre de la Revolución Francesa en cuanto educando, reducido a buzón de conocimientos exactamente iguales en todas partes. El «hombre» del Derecho Penal, para el cual existían transgresiones y faltas, sin relación alguna con la distinta subjetividad individual. El «hombre» genérico de una medicina absurda para la cual había enfermedades y no enfermos.

Ese homogeneísmo humano, consecuencia de las teorías atomistas sobre la sociedad, era el ambiente—el ambiente teorista y artificioso—dentro del cual se desarrollaba la vida pública, en todos los órdenes. Y todos los aspectos de esa vida fueron en estos tres últimos siglos víctima de esa ficción. Entre los demás, el aspecto educacional. Y bien podríamos decir que, si las causas del fracaso integral de aquella educación fueron varias, la principal, porque era la básica, no fué otra que esa concepción irreal y

falsa de la sociedad como un conjunto amorfo de átomos humanos homogéneos. La educación suponía esa homogeneidad. No se daba esa homogeneidad en la vida real. El fracaso había de ser completo. Se había querido resolver un problema con datos que no eran los del problema mismo.

La Escuela Nueva parte de la base opuesta. Ha botado por la borda todo el fardo de teorismos con que los sistematizadores de los siglos últimos hacían naufragar la escuela y la educación. Entre estas cosas hoy repudiadas, está el homogeneísmo humano, la abstracción del «hombre genérico existente», el teorismo novelero según el cual el sujeto de la educación era «el niño», no éste, aquel y el de más allá, de carne y huesos, francés o alemán, alto o bajo, torpe o listo, sino el niño amorfo, homogenio y calcado de la farsa llamada positivista de los tiempos que mueren.

La nueva pedagogía comienza observando la realidad viva, que ha contribuido a plasmar al hombre, y en la cual también el hombre influye positivamente. Y esa realidad ha sentado una base de la cual la Escuela Nueva parte forzosamente: que la sociedad no es un conglomerado amorfo de hombres, sino una estructuración sabiamente combinada, en la cual los individuos humanos se mueven según células, tejidos, órganos y miembros del gran organismo. No es esto otra cosa—expresado en palabras más llanas—que haber observado este hecho, al alcance de cualquiera: que cada niño está determinado por un conjunto de condiciones que lo hacen inglés o chino, rural o urbano, enfermizo o sano, pobre o rico, con esta vocación o con otra, con un carácter u otro carácter. Y generalizando, que los hombres están

agrupados en familias, con singularidades cada una; que las familias forman ciudades o aldeas distintas y bien caracterizadas; que las ciudades forman regiones muy distintas unas de otras; que las regiones forman órganos nacionales, constituyendo cada nación un miembro aparte bien distinto de los demás, aunque esté con estos demás relacionado esencialmente. De este modo la humanidad, muy semejante al cuerpo humano, es una delicada estructuración de partes según coordinación y subordinación.

Si observamos estos distintos grupos caracterizados que constituyen la estructura social, se comprenderá que—siempre por la fuerza misma de los hechos—llegaremos a la conclusión de que los tipos más característicos y determinados los constituyen las naciones. Las características familiares, profesionales, comarcales, regionales vienen a representar los distintos escalones en medio de los cuales las características nacionales representan los amplios descansos. Los grupos inferiores a nación representan células, tejidos y órganos del enorme cuerpo humano. Mas, las naciones representan los miembros autónomos.

Por lo mismo, cuando la educación nueva se adapta a todas las realidades y variantes del niño y del joven, es evidente que tratará de tener en cuenta, especialmente, las realidades nacionales, es decir, aquello que a nuestro niño chileno lo constituye como a tal chileno diferenciándolo de los demás, porque es esta especial característica lo que constituye la manera de ser de este niño.

De ahí el carácter nacionalista de la educación nueva. La vieja escuela podía, sobre ese absurdo del «niño» abstracto mal articular métodos, programas y educaciones idénticos para todos los niños del mundo. La Escuela Nueva no puede

marchar por caminos tan distanciados de la realidad, antes, leal a las exigencias de ésta, ha de dar en cada país una modalidad especial a la escuela y a la educación, viendo de crear una pedagogía informada por todas las exigencias nacionales.

Y ya aquí, cabe preguntar ¿en qué consisten esas características nacionales de cada grupo social? Porque, no bastaría ver en bloc esas características, es decir, el resultado de ellas. Es necesario una análisis de sus componentes, para poder adaptar a ellas la estrategia de la Escuela Nueva.

Si aquella pregunta se hiciese en nombre de la Psicología o de la Historia Natural del hombre, sería de dura contestación. Porque habría de llegarse a una análisis preciso, que nos permitiera trazar el mapa espiritual de la raza.

Mas, desde el campo de la educación, la pregunta tiene pretensiones más modestas y su contestación, si no es fácil, tampoco es imposible. La educación, siempre modesta, se contenta, por el momento—porque estamos en los comienzos del progreso implantador de la Escuela Nueva en el mundo—con señalar algunas características. Y, como su principal objetivo está en fortificar las buenas tendencias y aminorar y al fin suprimir las malas cualidades, es de enorme interés conocer cuales sean las buenas cualidades nacionales, así como las malas.

Se ha dicho por algunos, que conocen la Escuela Nueva de una manera parcial, que todo en ella consiste en saber desarrollar las fuerzas latentes en cada niño. Es decir, que la educación sería algo esencial y exclusivamente individualizado, en el sentido de que nada general o grupal sería dado hacer.

Mas, eso sería apartarse igualmente de la realidad. La educación en la cual cada niño es todo él distinto de los demás, no es, ciertamente, la escuela según la cual todos los niños son en todo iguales. Son éstas dos afirmaciones los dos polos opuestos. Pero, los dos polos de un mismo eje: el error teorista y apriorístico. La realidad nos dice que los niños tienen algo de común y algo peculiar. Y sólo así podemos afirmar que hay grupos de hombres que forman «una misma familia»; que varias familias forman «una misma región»; que varias regiones forman «una misma y sola nación». Esos grupos suponen algo común en los niños, si no común a todos, común a un grupo determinado de niños.

De ahí que la educación eminentemente individualizada de hoy día no repela una educación común bajo ciertos aspectos, sobre todo dentro de los grupos nacionales, que, si son nacionales, lo son precisamente a causa de estos determinados ligamentos comunes entre los niños—entre los hombres—de una misma nación.

Y, si, sintomáticamente mirando la realidad, estos lazos comunes podemos llamarlos buenas y malas cualidades, virtudes y vicios, estamos en situación de poder preguntar: ¿qué buenas cualidades constituyen el carácter nacional chileno? ¿Qué vicios forman parte de él con característica nacional? En la seguridad de que no habrá quien venga a regatear un átomo de la importancia extraordinaria que estas preguntas tienen para el educador moderno.

Quedándonos en una sola de estas preguntas, la Escuela Nueva necesita co-

nocer cuales sean los «vicios nacionales» del niño chileno.

¿Qué vicios intelectuales debe el maestro corregir en el común de sus niños, desde el kindergarten a la suprema formación universitaria? ¿Es uno de ellos la precipitación mental, como lo es entre los españoles? ¿Cómo establecer el cuadro vivo de todos los defectos intelectuales nacionales entrelazados?

¿Qué vicios físicos y dolencias endémicas están corroyendo el organismo nacional en general? ¿Es uno de ellos el escaso desarrollo pulmonar, como lo es en Bolivia el escaso desarrollo de las glándulas sudoríferas? ¿Cómo dibujar al relieve el cuadro de los defectos físicos nacionales?

¿Qué vicios morales lo son del organismo chileno como tal? ¿Es uno de ellos la superexcitación sexual, por ejemplo, como lo es en Argentina? ¿Cómo establecer el cuadro completo de los vicios morales nacionales, interinfluyéndose entre sí?

¿Qué vicios relativos a la voluntad afectan al organismo nacional chileno? ¿Es uno de ellos la escasa perseverancia, como lo es entre los franceses? ¿Cómo establecer el mapa de esos vicios nacionales afectantes a lo más noble y delicado del hombre, que es la voluntad?

No se dirá que todo esto no es de enorme interés para el país. En cuanto a la educación, podríamos decir que, sin constituir ese aspecto nacional todo el contenido educativo, forma parte tan esencial del plan educacional integral, que sin un conocimiento previo de esos vicios nacionales, la Escuela Nueva no sería más que un vano nombre. Por que en esas complicadas cosas que constituyen la trama educacional, el prescindir o reducir a cero un solo factor, hunde el problema todo entero.

De ahí la necesidad absoluta de que se vaya pronta y reciamente a la delineación del conjunto de vicios nacionales chilenos, estableciendo todas aquellas cosas que requieren los mapas morales, que son a la vez enfermedades, para que el educador sepa a qué atenerse a este respecto.

Por lo demás, no se trata de algo sencillo. Estamos en el interior de materia viva, y además de la materia viva más complicada, que es el hombre. Y forzosamente se necesitaran tiempo, condiciones, habilidad, constancia y una serie de otras cualidades para poder operar medianamente.

Un ejemplo para sentir esa dificultad práctica está en considerar, por ejemplo, que un vicio es virtud en cierto grado y condiciones, y viceversa. ¿Hasta dónde hay que ser prudente para que no se dañe el deber de la audacia? ¿Hasta dónde una cualidad se llama «virtud del ahorro» y dónde comienza esa misma cualidad a llamarse «avaricia judaica»? ¿Dónde la sana virtud de la obediencia se convierte en el deplorable defecto del pasivismo sin iniciativas?

Tarea verdaderamente delicada, que no tolera se proceda atolondradamente, antes requiere un enorme esfuerzo en reunir colaboraciones que sepan y quieran ahondar en la materia.

Un plan racional que tienda al trazamiento de ese mapa de los vicios nacionales requeriría una serie de medidas y colaboraciones de las cuales queremos indicar algunas que surgen por si solas.

a) Todos los maestros del país, fiscales o no, envían a quien cuide de la organización científica de esa tarea, una pequeña Memoria—dos o tres páginas—

señalando los defectos que a su juicio son nacionales. Dos o tres meses para contestar. Contestaciones absolutamente propias de cada uno, buenas o malas. Revisión de estas observaciones por gente competente. Publicación en un volumen del resumen de todas ellas, así como transcribiendo literalmente todas aquellas que se consideren de interés especial.

b) Experimentos directos sobre la materia en las Escuelas Normales y en sus anexas, así como en un Liceo urbano y otro rural. Habrían de durar todo un año, y todavía ser revisados prácticamente en otro año a la luz de experiencias semejantes. Publicación de los resultados.

c) Posteriormente a lo anterior: concurso público para premiar tres o cuatro libros sobre esta materia, con premios fuertes—por ejemplo, \$ 20,000 cada uno—dando por lo menos varios meses de tiempo. Publicación de estos libros, así como de aquellos trozos de los premiados que se considerasen de especial interés, a los cuales se les consideraría accessits en metálico.

d) Fomento de la crítica periodística a este respecto, publicando en volúmenes especiales los artículos que se encontrasen dignos de ser tenidos en cuenta.

e) Con todos estos datos en la mano—otros tal vez se harían necesarios—, una persona acostumbrada a investigaciones psicológicas los confrontaría con

la realidad, dictaminando científicamente según su parecer.

f) Si se llegase a conclusiones sobre la existencia de estos o aquellos defectos nacionales, coordinar un plan pedagógico para combatirlos a la luz de la educación moderna. Tal vez un nuevo concurso de libros, con premios metálicos, sería necesario,

g) Metodología especial en las escuelas Normales para entrenar a los futuros profesores en la táctica especial para combatir esos defectos nacionales, convirtiéndolos en virtudes, en lo posible.

Todo esto, escrito simplemente, tiende a una sola finalidad: a que los educadores, que tienen en su mano el porvenir del ciudadano chileno, y las autoridades educacionales, que pueden iniciar cuanto sea necesario para traer efectivamente la Escuela Nueva mediante leyes, reglamentos, reformas de Normales y otros medios, hagan conciencia de uno de los más tristes vacíos de la educación chilena; la carencia del mapa de los defectos nacionales y la ignorancia de la existencia de esos vicios en los planteles educacionales, para deducir de ello la necesidad de salir prontamente al encuentro de ese vacío y eliminarlos adecuadamente.

JUAN BARDINA.

Hacia una orientación

1) El título de nuestra Revista es bastante comprensivo para significar que sus fines son servir por igual a todas las ramas de la educación pública desde el kindergarten hasta la Universidad. Y si alguna preferencia pudiera tener, (que no la tiene) ella se referiría a la instrucción primaria, la cual en todo tiempo ha reclamado y reclama una mayor atención, en virtud del amplio estudio que abarca y de las múltiples y delicadas actividades que le incumben.

No sin razón el Ministerio del ramo ha abordado con criterio juicioso el problema de la edificación escolar y el de la alfabetización de los niños y de los adultos.

Hablar, pues, de una orientación o de un rumbo en nuestra Revista podrá parecer superfluo. La educación tiene en sí un fin único y definido, cual es la formación del individuo en vista de su propio bien y el de la colectividad en que vive.

Lo que en la educación varía es siempre el medio, o en otros términos, los métodos o procedimientos que emplea para alcanzar su fin esencial.

En este sentido, sí, que puede tener una orientación. Según las épocas y las ideas dominantes, ella se dirige a finalidades diversas. Así, a veces es intelectualista, otra veces es práctica. Una concepción filosófica, un trastorno social, una voluntad poderosa la encauzan por nuevos derroteros.

Filósofos como Bacon, Descartes y otros han logrado influenciar poderosamente los rumbos de la educación. Trastornos sociales como el de la Revolución francesa, como el de la guerra europea, le han también impreso una índole singular. Caracteres fuertes como

el de Licurgo en Esparta, como el del ex kaiser de Alemania, como el de Mussolini en Italia, han hecho sentir en la educación del país el aliento de sus aspiraciones políticas.

2) En nuestra nación, un trastorno social que se ha producido de una manera lógica y como una reacción a modos y hábitos inaceptables, ha debido también influenciar profundamente ciertas finalidades de nuestro sistema educativo.

En este respecto sí que cabe una orientación o una dirección determinadas. ¿Cuál es ésta?

Si resumiéramos en postulados o principios los fines que debe perseguir nuestra educación actual, ellos serían más o menos los siguientes:

1) *Una mayor atención del niño en lo que respecta a su organismo físico.*

Una vida de privaciones de nuestras clases populares, en medios insalubres y sin nociones ni recursos para defenderse o prevenirse de enfermedades y contagios, y, aparte de esto, el alcoholismo y otros malos hábitos, han debilitado la raza y han disminuído la población. Por lo mismo, importa a la educación contribuir con todos los medios a su alcance a la formación de generaciones sanas y robustas para que labren su propio bienestar y contribuyan al progreso del país.

Hoy más que nunca puede repetirse con oportunidad entre nosotros el decir del filósofo inglés Herbert Spencer: «La primera condición de éxito en la vida es ser un buen animal»...

Es, pues, labor primordial, sobre todo de la educación primaria, desplegar actividades en este sentido. La formación de instituciones que pudiéramos lla-

mar de filantropía pedagógica son de su incumbencia. El desayuno escolar, las colonias de vacaciones, las escuelas al aire libre, las escuelas de desarrollo, constituyen un medio excelente para robustecer y educar a los niños. Junto a estas obras, debemos aceptar y ayudar a las instituciones que como la Cruz Roja, las Cruzadas de sanidad y los Rotaris Club se preocupan de la salud de los escolares.

Y paralelamente a estas actividades que hemos denominado de filantropía pedagógica, debe seguir la educación propiamente física, con todas sus manifestaciones de juegos y ejercicios al aire libre en el campo, en estadios, en piscinas, etc., etc.

2) *Una mayor importancia o preferencia del trabajo manual en la enseñanza.*

Debe entenderse, por esto, no sólo el aprendizaje del plegado en papel, del cartonaje, de los trabajos en madera, en plasticina o con otras sustancias. Debe entenderse algo más. Debe entenderse la dignificación del trabajo por la escuela, como lo han comprendido algunos de los grandes innovadores de la nueva educación, vamos por caso, como Jorge Kerschesteiner, el pedagogo de Munich; Herman Lietz, el de las comunidades alemanas, como Francisco Bakule, el apóstol de los niños estropeados en Checoeslovaquia, etc., etc.

Según ellos, la escuela nueva, más que atiborrar las cabezas de los niños con conocimientos sin una utilidad práctica inmediata, debe propender a desarrollar hábitos de trabajo por medio de la jardinería, el huerto, la crianza de aves y animales y la formación de pequeñas industrias y talleres, para que por estos medios despunten sus vocaciones y se afirmen sus gustos por los oficios y profesiones, generadoras de las grandes industrias o de las grandes explotaciones,

que constituyen la riqueza y prosperidad de un país.

Y si algo en Chile debe fomentarse con decisión es esto, desde la escuela primaria, y en las demás ramas especiales de la instrucción pública.

3) *Como derivada del postulado anterior, toda enseñanza intelectualista debe responder a necesidades inmediatas y por lo mismo debe ser práctica y experimental.*

Cuando el fundador del Instituto de Praga, Bakule, proclamó como principio de su pedagogía: «camino libre para el maestro y libertad para el niño», respondió muy sugerentemente a los que le preguntaron el alcance de sus palabras.

Todo razonamiento, dice, es inútil con los niños. A un pequenuelo que se le quiera convencer de que bajar a todo escape una pendiente es peligroso, no lo comprenderá hasta mientras que, corriendo por una cuesta, no se haya dado un golpe y estropeado las narices. Otro pequenuelo, Fulanito, no reconocerá la superioridad física de su compañero, Zutano, hasta en tanto que éste no le haya propinado una buena cachetina. De esto se infiere que en todo debe presidir la experiencia, y con mayor razón en la educación.

Hasta ahora, entre nosotros, nos hemos preocupado sólo en amueblar la memoria como si la erudición constituyere una parte esencialísima en la vida. Mas la verdad es otra. Importa más desarrollar las capacidades para la acción, esto es, iniciativa para emprender una labor, perseverancia para terminarla, imaginación para embellecerla, sentimiento para sentirla y convicción de que ha de ser útil para su autor o para los demás.

De estos requisitos fluyen las fuerzas éticas tan necesarias en las relaciones recíprocas de los individuos, y que valen más que el fánago de conocimientos

que marcan los programas de historia, de literatura y de ciencias.

4) *Un conocimiento más profundo de la psicología de los escolares.*

A este respecto, vale decir que las ciencias psicopedagógicas han hecho grandes conquistas y progresos en el sentido de evaluar mejor el desarrollo de la inteligencia y de orientarlas hacia profesiones u oficios de acuerdo con las inclinaciones y capacidades que muestran.

Aun no se comprende aquí cuánta es la importancia de esta materia, principalmente en lo que se refiere a la psicotecnica de la orientación y selección profesionales. En otros países hay, aparte de la labor que sobre el particular se realiza en las escuelas, oficinas especiales destinadas a indicar la clase de trabajo para que son aptos los individuos. Y así en ellos no se ven casos de hombres miopes o con defectos visuales que dirijan automóviles, ni trenes, ni vehículos de ningún género; ni menos se ve que en ciertas empresas industriales se ocupen operarios que no tengan aptitudes especiales para la labor que deben llenar.

El conocimiento más completo de la psicología infantil ha llevado también a idear nuevos métodos de enseñanza más humanos y más lógicos. Así son, entre otros, los métodos preconizados por Decroly, por la Montessori, y lo que Dewey, Claparede, Ferriere llaman educación funcional.

5) *Un mayor acercamiento de las escuelas al pueblo y del pueblo a éstas.*

Vale decir que, por lo común, la escuela, el establecimiento docente, han pasado inadvertidos para la generalidad de la población. Se tiene la creencia de que sólo el Estado debe preocuparse de ellos, de su situación material, de su progreso, etc.

Sobre este particular, se debe trabajar

porque la comunidad, los padres de familia, cooperen a la labor de los maestros y le muestren su adhesión y su simpatía, y contribuyan al mantenimiento de las asociaciones benéficas que se funden para ayudar a los que lo necesitan.

6) *Una mejor comprensión de los deberes cívicos.*

En otros países, el estudio de los deberes cívicos y de la participación que al individuo le cabe en los asuntos de interés público dentro de su localidad y dentro del Estado, se denomina con el rubro de *educación social*. Así, dentro de ella, caben todas esas enseñanzas que tocan con la ciudadanía, la historia, la geografía, la higiene, la merciológica, etc., y van dirigidas a despertar y a fomentar la solidaridad, la cooperación, la práctica de la justicia, el espíritu público, la responsabilidad y la libertad bien entendida.

Para esta educación, en las escuelas norte-americanas, se hace que los alumnos formen comités y asociaciones en que practican aquellas actividades que han de encontrar después en su vida de adultos.

Un caso típico, por ejemplo, es el del self-government, cuya génesis hemos narrado en un artículo que apareció en el N.º 4 de esta Revista.

Entre nosotros, esta educación social no alcanza las proyecciones que debiera. Las leyes tributarias, las leyes electorales, las sanitarias y otras análogas no alcanzan la difusión y penetración que sólo por la escuela pudiera obtenerse.

7) *Un mayor estímulo y libertad en la enseñanza privada.*

Hasta ahora, en esta materia, se diría que no hemos tenido una enseñanza privada. Esta ha marchado siempre encadenada al carro del Estado, sometida a los programas oficiales, a los exámenes y otras gabelas que la entraban. De aquí, que ella se haya estagnado, o mar-

eado el compás al igual de aquella que, cualesquiera que sean sus aspiraciones de inquietud y dinamismo, tendrá que ser forzosamente tradicional y conservadora.

Difícilmente, en verdad, una educación oficial puede ser dinámica. Sus progresos se realizan esporádicamente y por impulsos y a las veces violentos.

En otras naciones, la enseñanza privada ha alcanzado un gran desarrollo, y de ella han partido—esto es necesario subrayarlo—las iniciativas fecundas que están transformando la educación oficial en todos los países.

Si nos fijamos en Norte-América, veremos que las escuelas del plan Dalton de M. Elena Parkhurst, surgieron de la iniciativa privada; las de Missouri, las de Winnetka han tenido un origen semejante, si no igual. En estas últimas ha intervenido la Comuna.

En Europa, las escuelas de Ablosholme de Cecil Redie, la escuela de L'Hermitage de Decroly, las comunidades campestres de Hernán Lietz, la Casa dei Bambini en Italia, el instituto de Praga de Francisco Bakule y otras tantas formadas a la manera de éstas, se han generado por la iniciativa particular en una ansia de renovación y de protesta, en cierto modo, contra la enseñanza oficial cortada siempre por el mismo patrón.

8) *Una correlación y cooperación más real entre las diversas ramas de la educación.*

Hace poco, hemos tratado de conseguir una como continuidad de la enseñanza desde el kindergarten hasta la Universidad; ahora importa crear vinculaciones en orden a una cooperación y comprensión entre los que trabajan entre las distintas ramas de la educación.

A este respecto, es digno de anotarse, por ejemplo, que la Universidad de Buenos Aires (en donde preside un activo

rector, como es el poeta y pensador Ricardo Rojas) no tiene a menos contribuir a la labor de los maestros primarios. Conferencias, folletos y otros medios de divulgación científica, emplea para significar que secunda las aspiraciones de ellos, y que la finalidad de los altos estudios universitarios no son sólo las especulaciones desinteresadas, sino también la cooperación hacia todas las actividades del país.

9) *La formación de una conciencia educacional.*

A caso este es el tópico más importante en el momento actual entre nosotros. El resume y compendia todos los otros postulados.

Formar una conciencia educacional quiere decir hacer sentir y comprender que la educación no debe ser sólo atención preferente del Estado, sino preocupación de todos los ciudadanos, hombres y mujeres, padres y madres de familia. Quiere decir que todos deben contribuir al fomento de la cultura, a la morigeración de las costumbres, al robustecimiento del patriotismo, a la defensa de la raza, por medio de la escuela, reconocida en todo el orbe civilizado como la fuerza constructiva más poderosa de que puede disponer la humanidad.

Conclusión.—Ahora bien, si una Revista de educación, como la nuestra, puede tener una orientación, ella no debe ser otra que la de fomentar los valores sobre que descansan los principios que hemos apuntado.

Por esto, pues, nuestros artículos y divulgaciones tenderán a ese fin, los cuales seleccionaremos siempre con el mayor criterio que podamos, y en todo caso con la mayor sinceridad y con el ánimo de complacer a los lectores en sus aspiraciones de cultura.

H. BÓRQUEZ SOLAR.

Los Agriornis

ESTE género de aves de la familia de las Tyrannidae, que cuenta con once especies, está representado por seis en nuestro país, según los últimos y excelentes trabajos de investigación y estudios comparativos del Field Museum of Natural History, de Chicago.

Las especies que corresponden a Chile, son:

—*Agriornis livida livida*. Kittlitz. Sin. *Agriornis livida*. Selater. —Vive desde Atacama a Cautin.

—*Agriornis montana marítima*. Lafresnaje y D'Orligny. Sin. *Agriornis marítima*. Selater Salvin.

Se encuentra desde Tarapacá a Coquimbo.

Agriornis livida fortis. Berlepsch. —Sin. *Agriornis livida*. Schalow.

Es común al sur de Chile desde Llanquihue, Patagonia, Tierra del Fuego y sur oeste de Argentina.

—*Agriornis montana intermedia*, Sub. sp. nov.

Se halla en Tacna. Sur del Perú y oeste Bolivia.

—*Agriornis montana leucura*: Gould. —Sin. *Dasyce phala marítima*. Philippi y Landbeck.

Se encuentra en Chile central y en oeste de Argentina.

—*Agriornis ablicanda*. Philippi y Landbeck. Sin. *Agriornis andicola*. Selater.

Es común a Tacna, Ecuador, Perú y Bolivia.

En las dos primeras especies ocurre que mientras *A. livida*, *livida*, frecuenta más la costa, *A. montana marítima*

vive generalmente al interior.

A estas aves se las ve siempre aisladas y raras veces en parejas. Y esto sólo cuando anidan y atienden sus crías.

De preferencia viven en los cerros o entre los peñascos de las partes bajas y van a dormir en alguna cueva o en un hueco cualquiera en la boca mina de alguna abandonada.

Los mineros y gente del campo, en el norte, los llaman *gauchos*, sean de una u otra especie. Y en el sur los designan casi en general con el nombre *mero*, de la palabra araucana *meru*. Y *zorzal mero*.

No hacen mucha distinción entre ellos, y por motivos de algunas curiosas supersticiones, los mineros especialmente, los consideran dignos de protección y



por nada se atreverían a matarlos, ni molestarlos en ningún sentido.

Estas aves cuidan las riquezas, por esto duermen a la entrada de las minas, donde nadie los incomoda y por el trato afable que reciben, no tienen mucho temor al hombre, viviendo algunas veces en el techo dentro del mismo rancho, o en cualquier sitio de la mina o en la misma labor por donde suben o bajan, entran o salen los mineros.

La falta de hostilidad contribuye a la domesticidad como uno de los principales factores,

Y es tal vez por ésto que estas aves durante años o durante toda su vida, viven en la misma región y duermen en su misma cueva o en su mismo hueco.

Entonces es fácil encontrar en esos sitios una cantidad de excrementos que se han ido acumulando en el transcurso del tiempo y que se venden muy bien con garantía de peso y legitimidad, sacando un relativo buen precio el que tuvo la suerte de hallarlos. Porque no siempre se encuentran muchos, ya que todos los sacan donde está, aunque sea poco, de todos los conocidos dormideros de los gauchos.

Pero, este guano no se busca para emplearlo como abono de tierras, sino como un eficaz medicamento externo para combatir dolores, muy especialmente los reumáticos, en fricciones repetidas y enérgicas.

Para ésto se humedece el estiércol con agua caliente o tibia a fin de darle consistencia de pasta blanda, que se va preparando cada vez con la cantidad precisa, para no malgastar tan valioso y escaso elemento.

Entonces, ¿cómo no cuidar o evitar hacerle daño o molestar a estas aves que proporcionan un remedio específico para el reumatismo y absesos; cuidan

las minas abandonadas; acompañan al minero solitario viviendo en su mismo rancho y son amigos constantes del arriero cuyo silbido imita?

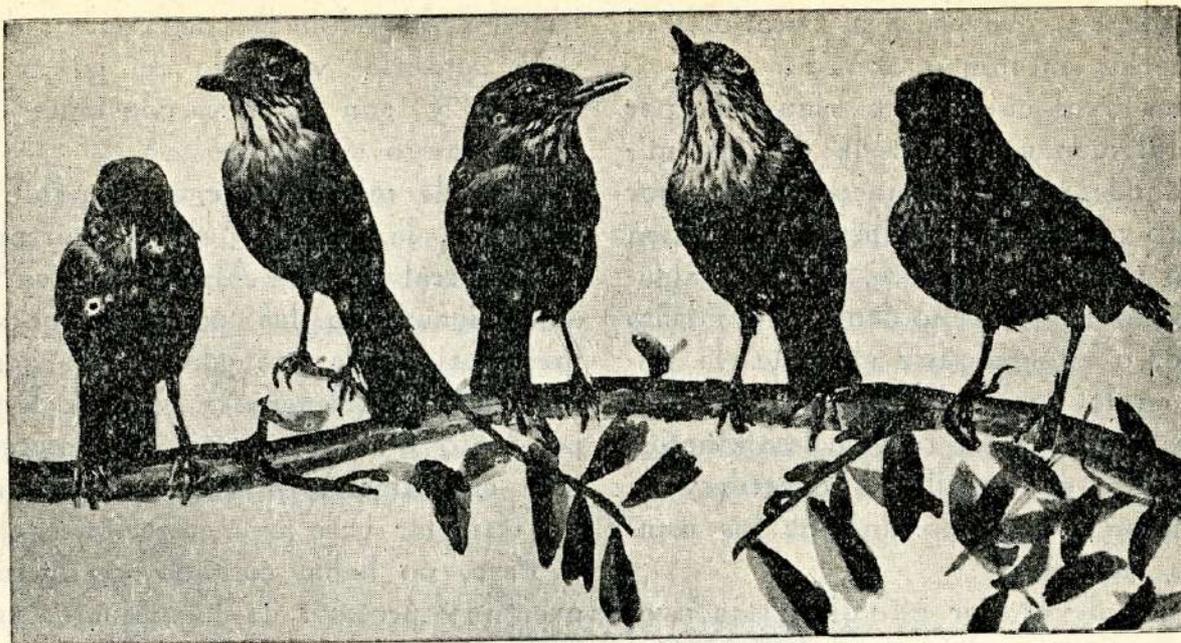
Uno de mis hijos encontrándose de paseo en la mina de cobre «Fortuna», del mineral de «El Algarrobo», en Caldera, ignorando las consideraciones y prerrogativas de que gozaban los agriornis entre los mineros y gente del campo, mató uno de un tiro de escopeta, para enviármelo, ofreciéndome un nuevo ejemplar para mis colecciones.

Pero, no había contado con la indignación y protesta de los mineros cuando supieron el caso, los que para no molestar al cazador, amigo del patrón, que había cometido un acto de ignorancia, no de perversidad, ni de mala fe, indicaron hacer una manifestación de desagravio, que los más entendidos dirigirían, previa entrega del gaucho muerto, para darle una sepultura honrosa y digna, porque de no proceder así, vendrían represalias misteriosas, perjuicios diversos y sobre todo se fatalizaría la mina en cualquier forma, siendo lo menos grave el broceo de las labores.

Ellos tendrían que abandonar la faena, llevando cada uno un jirón de desgracia mientras durara su castigo una variable peregrinación.

Al día siguiente por la tarde, al terminarse más temprano los trabajos, toda la gente de la mina, llevando el minero más entendido en la superstición, el cadáver del pájaro dentro de una cajita, se dirigieron a un cerro del frente, formando un cortejo largo y silencioso, para darle sepultura.

Terminada la ceremonia, en la que hubo un simulacro de ritos y oraciones, y en la que tuvo que tomar parte el cazador, la concurrencia se volvió, libre ya de un cargo de conciencia muy grave para ellos.



Zorzales, machos y hembras.
Agriornis livida. Kittl.
 Santiago de Chile.

Quien quiera que hubiese divisado este cortejo, sin conocer los antecedentes, no hubiera dudado que se trataba de la sepultación de los restos del administrador.

Un año después la mina se broceaba y uno de aquellos mineros le decía más tarde a mi hijo, en un encuentro casual, que la mina se broceó por la muerte de aquel gaucho, pues, no tenía otra explicación que una mina rica y abundante en metales, empobreciera así, y que gracias a la manifestación de desagravio que se efectuó, no pasaron cosas peores.

Lo que ha llamado siempre mi atención en estas aves, son sus actitudes a veces muy cómicas y graciosas; otras haciendo movimientos ridículos, tomando posiciones artísticas y hasta poniéndose tristes.

Es muy común ver a los agriornis en las aldeas o pueblos tranquilos, posados por largo rato en lo alto de las torres, edificios, astas de bandera o sobre la piedra más encumbrada en los cerros, lanzando sus prolongados y que-

jumbrosos silbidos, que se oyen a gran distancia.

Siendo Superintendente del Cuerpo de Bomberos de mi localidad, presidía una sesión general en un pequeño teatro de la corporación, para tratar de un asunto de actualidad y del buen servicio, cuando noté transcurridos algunos instantes un movimiento inusitado en la sala. Todos miraban hacia arriba, produciéndose cierto contenido desorden.

Preguntando por el motivo me dijeron que una pareja de gauchos tenía su nido en el techo y entraban por un tragaluz a una parte descubierta del cielo.

Aquella vez los polluelos piaban viendo llegar a uno de los padres con una gran mariposa en el pico, y lo cómico de las actitudes del pájaro y sus movimientos grotescos, provocó la risa de los asistentes, quitando la atención y seriedad del acto, que hubo que abreviarlo antes de suspenderlo con desmedro de la disciplina y evitando el ridículo.

El cuartelero me dijo que esa pareja

desde varios años hacían su nido ahí; que eran ellos los que silbaban en lo alto de la torre de la iglesia y que una vez cayeron los chicos desde el nido y él los puso en un cajón pequeño que colgó junto al techo.

Esto no disgustó a los padres que siguieron alimentando a sus hijos y que cuando estuvieron grandes volaron con ellos para separarse después.

Un agriornis dió en llegar a mi casa y convine con los míos en observar lo que haría. Un día me llamaron para verlo y vi que estaba entre unas pajareras mirando con viveza hacia un lado, se iba a otro para volver al mismo punto.

Había visto una laucha que salía de entre las piedras de un cimiento para comer las semillas que caían de las pajareras, y por ésto su inquietud. Y como siempre, esta vez como otras, lo interesante y divertido eran los movimientos y actitudes de este pájaro que imitaba a un payaso.

Corría o se escondía; se quedaba quieto con pose de petimetre o daba saltos y pasos de bailes modernos.

En un momento que estimaría oportuno se lanzó sobre la laucha descuidada tomándola del cuello con el pico. Voló con ella a una piedra del jardín y ahí, mientras la víctima gritaba y forcejeaba por librarse de ese pico, el gaucho hacía reír con su mímica humana o su impasibilidad de tonto. En seguida empezó a azotarla contra la piedra, una vez de un lado y después del otro, hasta matarla.

Quedó un rato como en actitud de pensar y voló a un corral de gallinas, entrando por entre la malla de alambre hasta un tabique de tablas tingladas. Ahí, en un hueco que eligió metió la laucha muerta y se alejó volando.

Estó ocurrió a medio día y volvió

por la tarde. Entró por la misma parte, sacó su presa y como estaba un poco rígida, la llevó de nuevo a la misma piedra para golpearla y dejarlo enteramente fláxida. Entonces tomándola por la cabeza se la tragó con una facilidad admirable, sorprendiendo verlo engullirse un bocado tan grande para su talla.

Mi condiscípulo y amigo Dr. José Manuel Senazzi, me contó que a la entrada de una de sus minas, en Chañaral, una pareja de gauchos había hecho su nido y que los mineros evitaban cuidadosamente de molestarlos y hasta habían habilitado otro camino para bajar o subir a fin de no incomodarlos.

Y que una vez pudo ver a una de estas aves llegar con una lagartija de tamaño común en el pico, concluir de matarla golpeándola contra una piedra y en seguida dársela a uno de los polluelos, que se la tragó sin dificultad como si hubiese sido un gusano.

Sin ser aves de rapiña, ni tener ninguna de sus cualidades orgánicas características, estos pajaritos son excelentes y diestros cazadores, que harían mucho bien a la agricultura si no fuesen los habitantes de los cerros, de campos sin cultivo y fuesen más numerosos.

El nombre de *gaucho* que se les da en el norte, no es tanto por alusión al habitante de la pampa argentina, al que se le parecería por la vida solitaria que llevan, como porque este nombre se da en el sentido de pretensioso y hacerse el gracioso, porque queriendo o no, imita al que presume o hace gracias con su persona, modos o indumentaria, y se da importancia.

Y esta acepción aplicada a estas aves resulta bien, es decir, es un nombre común o sobrenombre bien puesto, cuando se toma en cuenta su mímica de payaso.

En muchas partes del Desierto de Atacama, durante mi viaje de 1885-1886, ellos y yo fuimos a veces los únicos seres vivientes visibles de aquellas soledades.

Allí donde empiezan a manifestarse las mesetas, rompiendo el silencio de los páramos, se oye de repente un silbido largo, quejido que vuela y se va apagando; nota escapada de una quena, que pasa por una garganta y se esfuma en el espacio.

Es el canto del agriornis posado sobre la ramita más alta de una *Ephedra andina*.

Un momento después, como viniendo del horizonte se escucha un eco de este silbido, un remedo muy tenue de ese canto. Es el grito de otro agriornis que contesta desde muy lejos.

Este silbido y el ruido de mis pisadas era lo único que se oía en aquellas alturas desiertas.

Una impresión de tristeza se experi-

menta al escucharlo. Parece que alguien nos llama con un silbido afinado y tícitamente se agradece esta demostración de vida en aquellos parajes desolados.

Soy amante de la música y en mi constante afición, encuentro para mi espíritu emociones incomparables no sólo con las grandes composiciones de los clásicos, sino hasta en los aires risueños y populares de los organillos callejeros.

Lo mismo en las armonías que brotan de los instrumentos inventados por el hombre, como en la que ofrece la naturaleza con la música del mar, de los torrentes, de los bosques, de las montañas y los trinos de las aves.

Entonces, si bajo estas condiciones de apreciación alguien me preguntase, qué melodía, qué sonido, qué nota ha impresionado más mi alma en una circunstancia dada, yo contestaría sin vacilación: el silbido del agriornis en el desierto.

ENRIQUE ERNESTO GIGOUX.
Del Museo Nacional

Inquietudes actuales

ES corriente asegurar que vivimos en una época desprovista de ideales superiores, de alta espiritualidad, y que ésto se debe—si no totalmente, en parte muy considerable—al predominio de los intereses económicos derivados del industrialismo y a la consiguiente desvalorización de los fines desinteresados de la actividad. No es propicio el ámbito trepidante de las ciudades a ese ocio atento necesario para las nobles expansiones del pensamiento y de la sensibilidad.

Hoy día, encontramos mayor conden-

sación de espíritu, más íntimo y significativo esfuerzo de la voluntad creadora, en una vasta y complicada obra de ingeniería o en la organización de una empresa productora que en los poemas y balbuceos líricos o en las manchas arbitrarias de los que se llaman a sí mismos renovadores del arte. El perfeccionamiento de la técnica, las maravillas del crédito, la extrategia universal del comercio, la política como expresión de dominio, ocupan a los mejores hombres de estas generaciones y dan el tono vital de la época.

Un ritmo inusitado, febril, sacude la existencia del siglo. Las gentes corren, apresuradas, del trabajo al placer, del esfuerzo utilitario a la tensión deportiva. Faltan la serenidad meditabunda, el equilibrio espiritual necesarios para el desarrollo de cualquiera expresión superior de cultura. La juventud de nuestros días quiere vivir y triunfar, trabaja y juega, y, sobre todo, ama el juego violento—mezcla de alegría, de aventura y de peligro—que exige una máxima concentración de impulsos y una disciplinada audacia.

Ahora bien, el ocaso del espíritu filosófico y artístico, el indiscutible agotamiento de las posibilidades creadoras en el arte, la religiosidad y el pensamiento ¿será— como algunos afirman— una consecuencia del auge de la técnica al servicio del bienestar humano, o bien, ambos fenómenos denotan, simplemente, aspectos diversos y paralelos, inevitables exteriorizaciones de un mismo proceso interno que se verifica, a través del tiempo, en el seno de la cultura?

Si aceptamos el primer punto de vista, veremos en la Historia sólo un producto de la interacción de fenómenos que se modifican y, aún, determinan recíprocamente, los cuales, bajo condiciones dadas, podrían ser influídos o guiados, en uno u otro sentido, por la voluntad solidaria de las generaciones. Si admitimos el segundo, la historia se nos presenta como un conjunto de energías vitales que se desenvuelven siguiendo un complejo destino biológico.

Desde el providencialismo católico de Bossuet hasta la pedantería materialista de Marx y sus continuadores, casi todos los sociólogos han pretendido explicar el devenir histórico agrupando los hechos

alrededor de un principio, de un sentimiento, de un ideal, de una utopía. Sucesivas generaciones intelectualistas han situado por encima de cada realidad un arquetipo hacia cuya realización debía ir aproximando el esfuerzo humano. Para los Homais universitarios el progreso ha consistido en la propaganda de algunas quimeras del racionalismo.

Así, el siglo XIX, hervidero de ideologías, levantó como oposición al hombre cotidiano,—mezquino y doliente— la esperanza del hombre ejemplar, el tipo de una humanidad redimida; trazó los planos adorables de la perfecta ciudad futura; quemó el incienso de sus anhelos redentores ante la escuela, “fragua del porvenir”, “iglesia laica de la democracia”, como solían decir en sus arrebatos cívicos los hermanos espirituales de Gambetta.

Se creía, entonces, con fe candorosa y patética, en la eficacia de principios salvadores, en la posibilidad de encauzar el tumulto viviente de los hechos conforme a las preceptivas de la razón; se hablaba de la justicia, de la belleza, de la libertad como de realidades superiores, perfectas, eternas, colocadas en un plano distinto al de la existencia de todos los días: se buscaba el sentido de la vida no en la vida misma sino en el ideal. Al antiguo Dios, expulsado de las conciencias por el snobismo cientista, sucedían dioses menores a los cuales ofrendaban su fervor devotas multitudes.

Contradictorio y retórico, el siglo XIX creyó haber alcanzado el pináculo del progreso: los pensadores y los hombres de laboratorio fabricaban ingeniosas teorías para explicar los más recónditos misterios del mundo y de la vida; los parlamentos legislaban enfáticamente so-

bre lo humano y lo divino; la prensa, el sufragio, el maquinismo, la instrucción primaria extendían sobre las inquietas muchedumbres ciudadanas un reflejo de ilustración y soberanía, forjando en ellas las turbias idealidades del socialismo.

Vienen luego esas generaciones arbitrarias, adoctrinadas en Zaratustra, en Tolstoy, en Schopenhauer y tantos otros sembradores de inquietud y desconsuelo. De todas partes surgían voces que pretendían guiar en la noche y sólo conseguían acrecentar la tortura solitaria del pensamiento y del anhelo. Y ese desconcierto universal de la cultura, esa confusión de ideas, intereses, normas y valores, alcanza su culminación de tragedia en la gran guerra: el ritmo de locura se acelera hasta el quebrantamiento.

De entre las ruinas morales y económicas de la guerra, surge una nueva pulsación de salud. Los viejos instintos reaccionan: se exaltan con renovado fervor los sentimientos profundos del alma histórica y los valores positivos, realistas, vitales, reemplazan a las ilusiones mesiánicas y a las fórmulas convencionales. El hombre quiere ver con claridad las realidades circundantes y aparta de sí las fantasías espléndidas acumuladas por el idealismo romántico. Desprecia a los ideólogos, rompe el cartel anacrónico de los "derechos del hombre", estudia los problemas económicos, establece sólidas disciplinas de acción: quiere vivir, individual y colectivamente, la vida verdadera.

Sin embargo, nuestra época tiene algo de ambiguo, de desconcertante: el arte retorna al balbuceo de los primitivos a través de técnicas artificiosas, el gobierno de las sociedades evade todas

las leyes políticas, la religiosidad se empapa en vagas teogonías exóticas. Falta el estilo en el conjunto de los hechos, la armonía que en las épocas de cultura ascendente, existe entre las distintas expresiones vitales de una sociedad. Epocas son esas en que la capacidad creadora de la voluntad se manifiesta en obras de alto valor simbólico. Tenemos, entonces, dentro de una cultura, esas maravillosas construcciones espontáneas, seguras, ricas de contenido espiritual, que son, por ejemplo, la plástica antigua, la república romana, el gótico que eleva al infinito sus catedrales anhelantes, el Estado monárquico.

La puerilidad que caracteriza las más corrientes manifestaciones de la vida contemporánea bien puede ser—como lo sostienen geniales intuitivos—una senilidad. No sabemos si el reflejo que dona los férreos rascacielos de nuestra civilización proviene de un ocaso o de una aurora. Sea lo que sea, es preciso que permanezcamos leales a nuestro tiempo y aceptemos, sin resistencias estériles, la trayectoria biológica de nuestro destino.

No es ésta la hora de las vastas filosofías, ni de los proyectos románticos, ni de los lirismos plañideros: es la hora dura y violenta del trabajo anónimo que encuentra su compensación en el hecho de crear mayor bienestar en la vida y un dominio más firme sobre el tiempo que viene. El alma sedienta de ideales lejanías, anhelosa de incógnitas perfecciones, debe acatar los imperativos de la necesidad si no quiere perecer. No hay manera de evadirse del implacable dilema que la vida plantea a cada generación: o amoldarse a su tiempo o morir.

La educación que debe, ante todo, para ser valedera, servir al sentido de la

época, tendrá que orientarse de acuerdo con las necesidades contemporáneas. Hay que estimular en la juventud la sensibilidad para los hechos actuales y la aptitud para enfrentarlos con expectativas de éxito.

La juventud de hoy es la juventud del jazz y del record, nacida entre los esplendores de la técnica, hecha para faenas utilitarias, para el dinamismo constructivo.

El problema de la cultura no preocupa a las generaciones actuales, que viven al día. Es mejor que sea así, para que los temores del porvenir no empañen el de-

portivo regocijo del presente. Sin embargo, el problema sustantivo de nuestra hora es, nada menos, que el problema de la cultura misma, de sus posibilidades y límites, de su destino. Donde quiera que se mire, el ánimo atribulado descubre síntomas de senectud bajo la aparente frescura de la vida actual. Hacia los cuatro horizontes, la perspectiva histórica tiene una febril luminosidad de otoño, algo de confuso y declinante que sobrecoge al espectador.

EUGENIO GONZALEZ R.

Consideraciones alrededor del mueble colonial

EL llamado estilo colonial, por sus tallados, por sus ferreterías, por sus barnices, por la arquitectura misma del mueble y aun más, por la boga que ha alcanzado, es una evidencia del deseo de la gente por lo sencillamente nuestro, por lo que lleva en sí de nuestras aspiraciones, de nuestra idiosincrasia.

Nacido del renacimiento español, el mueble colonial ha llegado ya a lo que podría llamarse como consecuencia lógica, estilo chileno. Hay en él carácter, novedad, entusiasmo y, por sobre todo esto, alma nacional. Lo dicen claramente sus tallados, cuya factura novísima pone de manifiesto el alma pura del obrero chileno, en los que, en muchos casos, ha evidenciado la expresión total de una vida propia.

El mueble no solamente debe desempeñar el papel de cosa útil, de algo que se coloca para que sirva a las necesidades materiales, debe también servirle a

nuestra alma, a esa otra persona invisible y muda que nos acompaña y que como nosotros necesita de cariño y de amistad.

Un mueble desolado, frío, empaquetado dentro de sí mismo, ajeno a la realidad circundante, es algo mezquino, usurero impersonal, absolutamente impersonal; desde luego porque no será más que una copia, buena o mala, de algo hecho con otra alma, con otros sentimientos. Porque el mueble es la materialización de un sentimiento de familia, con las modalidades o características de familia o pueblo donde se desarrolla.

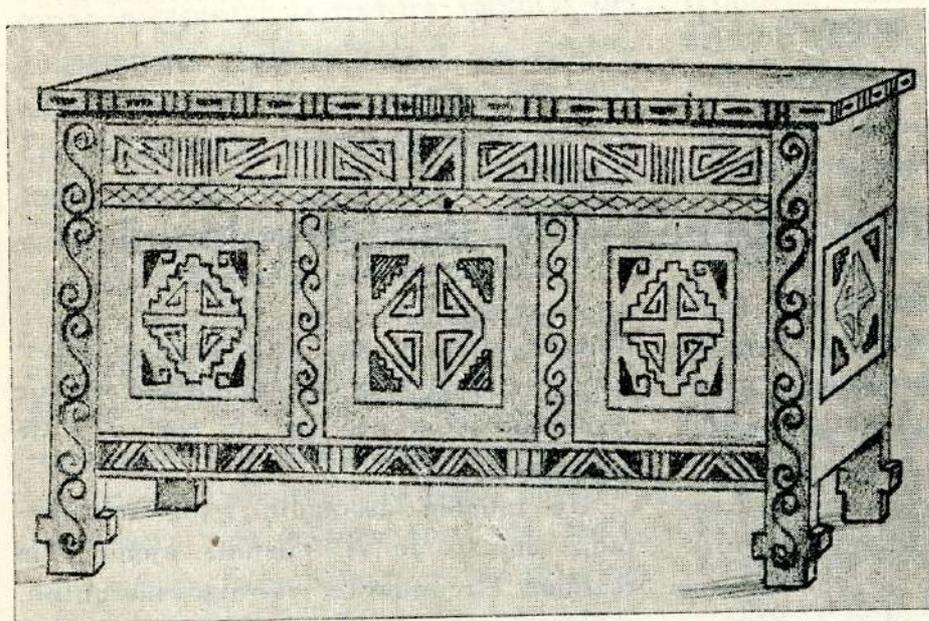
Así el estilo Luis XIV se transforma en el barroco alemán, el Jacobo II, Guillermo y María (Guillermo III y María Stuardo) y la Reina Ana, en Inglaterra; luego el Luis XVI, que corresponde en Alemania al neoclásico, y en Inglaterra el de Adam, Hepplewhite y

Sherraton; el Directorio que se inicia a la caída de la monarquía francesa; el neoclasicismo que sigue en Alemania al Imperio y el Bierdermeier, que es el último de los estilos históricos del mueble, para llegar al de la Reina Victoria, que, más que un estilo, es una moda de imitación de las formas.

Todo esto nos indica la necesidad que hay en revisar valores, de hacerlos patentes, de olvidar nuestro provincialismo tan pobre de espíritu para lo que significa cosa nacional, y obrar como organismo, con alma y vida propias.

recia en la tierra y no en las nubes, para soñar y vivir dentro de nosotros mismos. Que así como los estilos pasados de moda surgieron y se desbordaron por el mundo y que, a pesar de todo respondieron magníficamente a los gustos de la época, tengamos también un estilo que corresponda a los gustos de nuestra nacionalidad y deje para el futuro la historia civil de la familia chilena.

Chile—por lo menos en América— es uno de los países donde se construyen los mejores muebles y como técnica no tiene nada, absolutamente nada que en



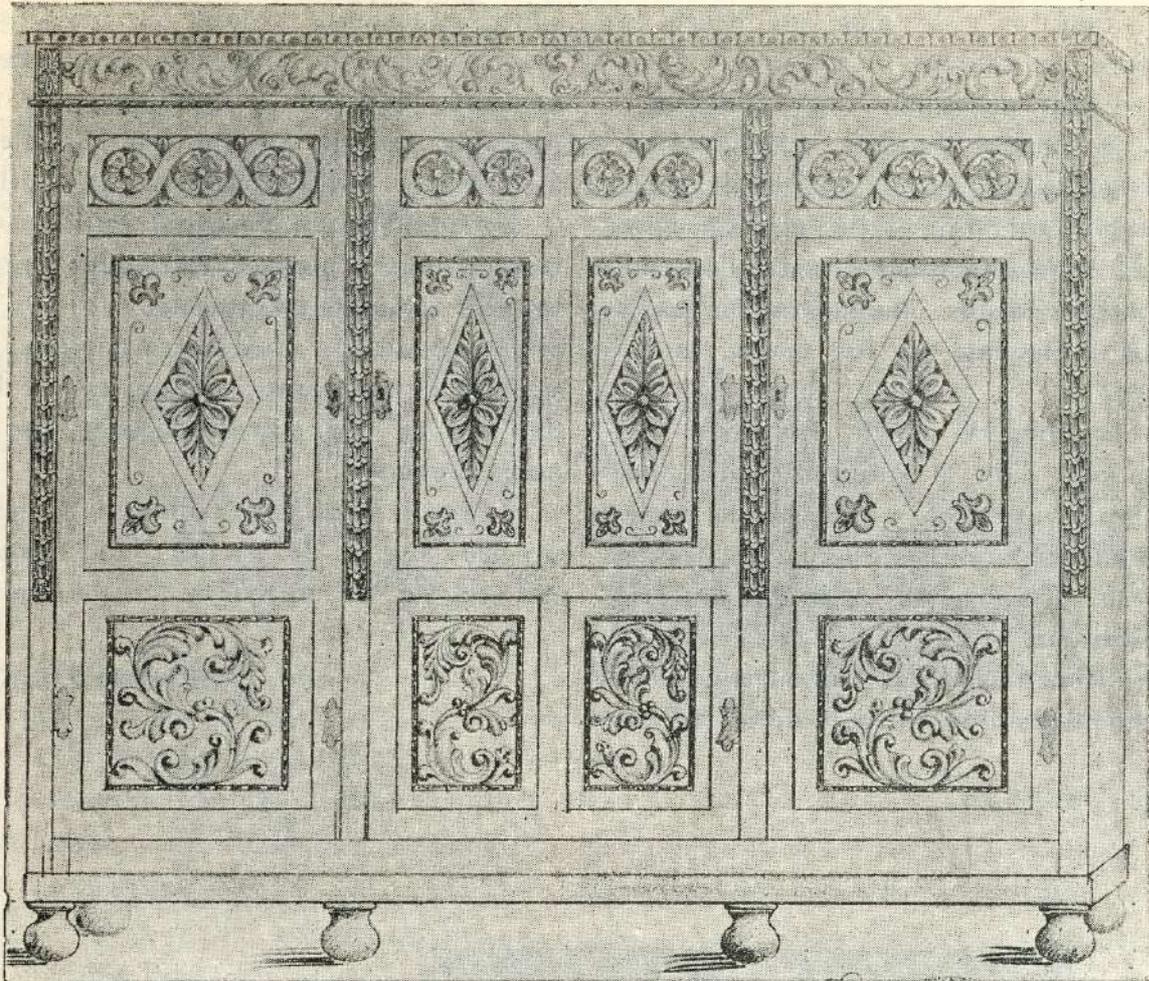
Proyecto de mueble para comedor.

Porque un mueble liso, sin adornos que hablen a nuestra sensibilidad, plano, recto, no es, no puede ser de nuestra América. El mar, la cordillera, el paisaje, sobre todo la exuberancia del paisaje chileno, con su sol magnífico, como quizás no haya en ninguna otra parte, son motivos suficientes para mirar las cosas sin tener que pedir prestados ojos y emociones que no podrán ser nuestros ni podrán darle a nadie nada de nosotros.

Hay que tener, es necesario, hay que crear el alma nacional, que haya cariño fuerte, sin vaguedades, con raigambre

vidiarle al extranjero. ¿Por qué entonces no tener el mueble chileno, como los franceses, como los alemanes, como los italianos, tienen el mueble francés, alemán, italiano, etc., hecho en Chile, con obreros chilenos y maderas nacionales, que las hay tan buenas como las de cualquier otro país?

El obrero chileno es de una capacidad comprensiva que, bien guiada, pide dar mucho de sí; desde luego es observador, modesto, sin carecer de cierta preparación, sino intelectual, práctica muy desarrollada. La razón es por lo demás sencilla: la mayoría de nuestros trabajadores em-



piezan la vida del taller a una edad entre los doce y catorce años; lo que significa claramente un aumento de posibilidades creadoras y de buen sentido, que lo capacitan lógicamente para desempeñar con eficiencia las labores a que se haya dedicado.

Cabe citar aquí como acto de justicia, los nombres de algunos talladores de la madera, por el esfuerzo y la honradez gastadas en la ejecución de sus trabajos, muchos de los cuales son de verdadero mérito. Son los señores Joaquín Muñoz Jara, Florentino Aravena, Pablo Koenig, Abelardo Araya, Luis Zavala, Ignacio Merino, Olegario Vásquez, Augusto Guerra, Hipólito Heyraud.

Somos un pueblo joven, sin mayores tradiciones ante la vejez de Europa, que busca en la línea recta, sin adornos, un apagamiento al cansancio de sus ojos. Y en Chile está casi todo por hacerse. Carecemos de esa civilización que hace posible las concepciones más atrevidas del ingenio y además estamos harto distantes de cualesquiera de las naciones europeas, aun de la más cercana, que cuentan a su haber con una cultura tradicional de siglos, lo que, por eso mismo hace que nuestra psicología sea diferente.

Hay que dejar de una vez por todas este espíritu mediocre de vivir eternamente de prestado, para dedicarnos francamente a la creación de lo nuestro. No

es imitando como se demuestra buen gusto, talento; a lo más un deseo immoderado de señalar lo que no se tiene.

El mueble colonial—o chileno—lleva en sí ya, fervor, carácter, realidad amplia y acogedora; es decir, personalidad. Para su decoración—talla, pintura, pirograbado, incrustaciones—tenemos un amplio campo en los chamantos, en los charros indígenas, en los mates, en los estribos.

En la tapicería puede emplearse el tejido criollo con el resultado inmediato de su valor artístico y racial. Lo mismo puede hacerse con los cueros, conservándoles su pelaje y su colorido sin ir a la curtiduría.

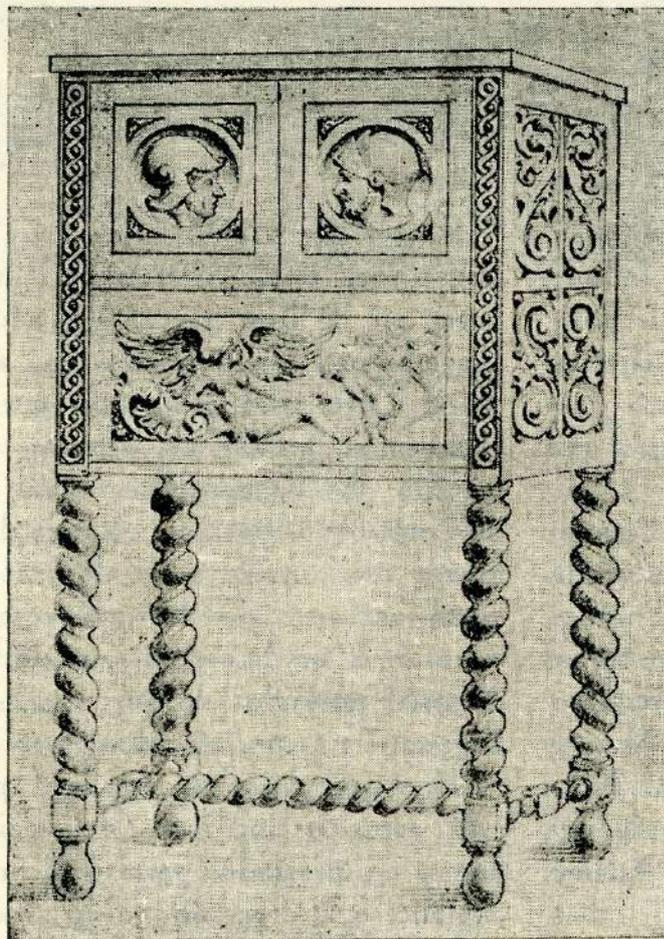
Aun tenemos a las espuelas con sus incrustaciones que pueden aplicarse per-

fectamente al mueble; y el plomo, el cobre, el estaño y aun la plata si se quiere, entrarían a formar parte de un conjunto que con la práctica y la insinuación renovadora de cada día, llegará a formar el estilo genuinamente chileno.

Un mueble así, nacional, chileno, que tenga nuestra alma, contruídos por materiales totalmente nuestros y por personal de acá y no de otra parte, es una necesidad real que se está en el deber de apoyar por patriotismo y aún por americanismo.

Y si en verdad tenemos un concepto preciso, lógico de nacionalidad, esta sería una de las formas reales de empezar.

ARTURO ZÚÑIGA.



El libro de vida del curso

I.—¿Qué es el Libro de Vida?

ESTE libro es al curso, cuyas actividades registra, lo que el diario íntimo es a la persona, de cuya vida da cuenta diaria.

Por consiguiente, va reflejando la vida escolar dentro de un curso, día a día. En él, aparecerán anotadas las actividades y los hechos que tengan un valor escolar, pedagógico y personal, tales como el resumen de la lectura de un libro nuevo, el ensayo de un método educacional, la creación de una Biblioteca, las circunstancias y los resultados de un experimento, el acto generoso de algún alumno, un accidente, o los incidentes acaecidos en una excursión.

El libro ha de ser llevado en tal forma que su lectura posterior sea provechosa. No es un mero archivo, ni una máquina fotográfica, sino una serie de notas expresivas que reflejan vida, actividad, novedades.

II.—Fines que se persiguen al llevarlo

a) El fin primordial que se persigue al llevarlo, es acrecentar el interés del maestro por la vida de su curso y de sus niños.

Ocupándose de la vida escolar y de sus niños, el profesor anota una serie de experiencias, se da cuenta de la virtud de ciertos conocimientos y habilidades y de la inutilidad de otros, de las deficiencias que tiene su preparación y de la necesidad de corregirlas.

Observando y anotando los hechos de

la vida del niño, lo conoce más, se interesa por su vida, y está, por ende, en mejores condiciones para adaptar la enseñanza y la organización escolar a la naturaleza, necesidades e intereses del educando.

b) Otro fin que se busca es que el maestro se preocupe de sí mismo.

Escribiendo esta especie de memorias pedagógicas, tiene un registro de sus progresos, de su estagnación o de sus retrocesos profesionales. Así cuenta con oportunidad para multiplicar y confirmar los primeros y para corregir o evitar los últimos.

Con todo lo anterior, las posibilidades de la rutina y de la extratificación del hombre y del profesor se aminoran y aumentan las de ser plástico y atento a las renovaciones y mejoramientos de la capacidad profesional y de la vocación.

c) Un tercer objetivo del Libro de Vida es el de tener en los archivos escolares un documento que acredite, como comprobante serio y detallado, la labor desarrollada por un maestro.

Puesto que el Director y el Inspector de la Escuela visan y firman este libro, adquiere él un carácter de documento público, y toda posibilidad de engaño acerca de la labor desaparece. De esta manera, el Libro de Vida recomendará o acusará al profesor del curso.

d) Bien llevado el libro, será un arsenal de experiencias que no solamente servirán al profesor que lo redactó, sino también a toda otra persona que lo revise o lea. Es así cómo las molestias e inconveniencias que antes significaban el cam-

bio o la ausencia del profesor se evitan, puesto que se tiene el registro de todas sus actividades para los efectos de la continuidad de ellas por el nuevo profesor. Es así, también, cómo se puede legar al Departamento Profesional de las Escuelas Normales diarios plenos de realidades escolares, de dificultades solucionadas, de incidentes y defectos corregidos, en suma, de vida y experiencias para que sean aprovechados en la preparación de los futuros maestros que, hasta la fecha, han carecido de un documento vivo y real como éste para sus estudios.

El contacto entre la Escuela y las instituciones formadoras de maestros, entre el profesor experimentado y el maestro en formación, entre la teoría y la práctica, es de un provecho y una utilidad fácilmente concebibles, ya que destruye los dualismos, ciega las zanjas y establece fuentes de unión.

e) Por último, este Libro de Vida ayuda a los organismos e instituciones encargadas del estudio del niño, de la escuela y de la comunidad en su tarea, pues les da un cúmulo de conocimientos, de experiencias y de ideales de las diversas regiones del país—diversas unas de otras por razones geográficas y económicas,—y le permite ver lo que hay de común y de diferente en la vida de estas regiones y de sus niños, habilitándolas mejor, por consiguiente, para la confección de los programas escolares, la redacción de las recomendaciones metodológicas y para la formación más científica del registro de las características del niño chileno.

III.—Contenido del Libro de Vida

Ya hemos anticipado algunas activi-

dades y materias que pueden y deben tener cabida dentro del Libro de Vida. Es por demás difícil agotar, en una enumeración, los mil y un incidente o los diversos acontecimientos que en las hojas del diarios se podrían anotar; pero no es superfluo insinuar algunas.

He aquí ciertas cuestiones a que puede referirse:

1.—Actividades generales del curso:

- a) Higiene y decoración de la sala y de la escuela;
- b) Innovaciones pedagógicas en la enseñanza;
- c) Adquisición y lectura de libros, diarios y revistas;
- d) Formación de bibliotecas, clubs, brigadas, cruz roja, etc.;
- e) Trabajo en el jardín, cuidado de animales y plantas; laboratorio y museo escolares;
- f) Actitudes simpáticas de los alumnos y actividades de perfeccionamiento moral y cívico;
- g) Excursiones, paseos y visita a los museos, bibliotecas, fábricas, etc.;
- h) Actividades deportivas;
- i) Actividades artísticas: hora del cuento, juegos, dramatizaciones, coro;
- j) Mediciones antropométricas, mentales y educacionales;
- k) Visitas de personas extrañas a la escuela.

2.—Actividades culturales y sociales del curso:

- a) Labor de las comunidades de padres, círculos deportivos y de extensión escolar;

- b) Acciones para enlazar la escuela con el hogar;
- c) Correspondencia inter - escolar y cambio de trabajo;
- d) Revista u hoja escolar;
- e) Obras de extensión escolar: visitas y fiestas en instituciones de beneficencia;
- f) Asistencia escolar: desayuno, ropero, liga protectora, servicio médico-dental, etc.;
- g) Juegos y campamentos dominicales;
- h) Fiestas del Arbol, del Libro, del Cepillo de Dientes; semana de salud: día de la escuela, de la madre;
- i) Exposiciones, etc.

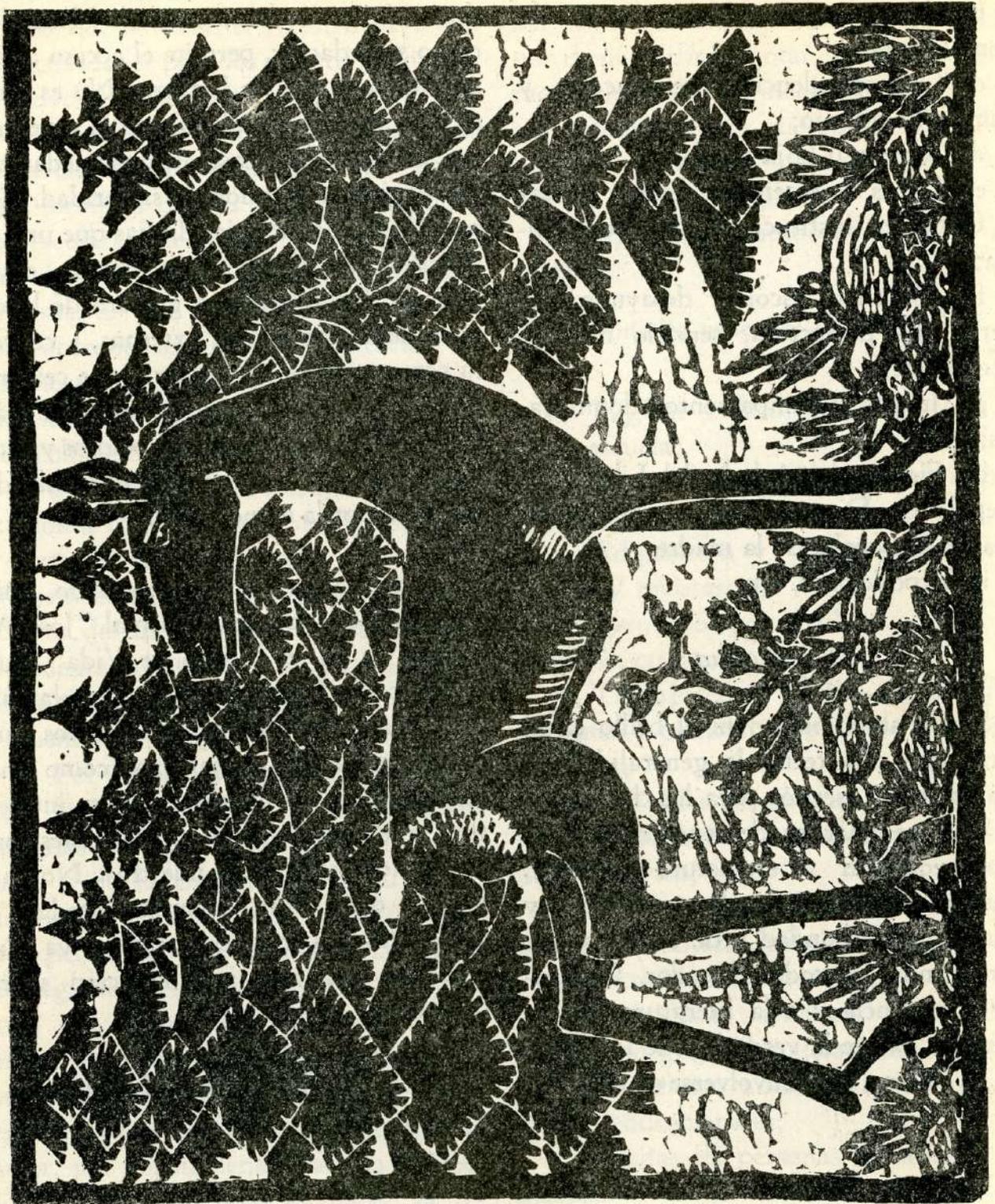
IV.—Forma

Sin la ampulosidad ni el brillo en el estilo que caracteriza la generalidad de los "diarios" escritos para los demás, este diario escolar ha de tener en su forma, redacción y estructura material, aquella sencillez, aquella severidad y aquel aire de bondad y de frescura que son prendas de todo educador. Pertenece a la ciencia y a la literatura. De la primera, extrae la verdad; y de la segunda, la belleza, para envolverse en ellas. Su

don máximo es la sinceridad. Honrado, como su redactor, permite el acceso a sus páginas a la realidad misma. No es seco ni frío, puesto que aletean en él esperanzas, ideales, y los pensamientos quedan en sus páginas con calor de sinceridad. Ya tome la forma de hojas diarias que un archivador sencillo recoja y encierre, o ya tome la de un libro, no gustará de lujos ni riquezas materiales, externas, y contará con un índice por materia que cerrará el término de su jornada, haciendo más fácil y rápido el acceso a sus tesoros y protegiéndolo del voltejar poco afable de sus hojas por la mano febril.

Es así como hemos concebido, mis alumnos de la Escuela Normal "José A. Núñez" y yo, el "Libro de Vida", que la Dirección General, en una circular última, recomienda llevar en todos los cursos de la escuela primaria; y, como una contribución de nuestro común interés por la escuela chilena y sus maestros, ofrecemos estas ideas nuestras. No dudamos que serán complementadas o corregidas. Es lo que deseamos, ya que ellas son casi una improvisación sobre un tema.

DR. MOISES MUSSA B.



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
BIBLIOTECAS
Universidad de Chile

Grabado en linoleum.
Composición decorativa.

Moderna enseñanza del dibujo en las escuelas de Austria

A principios del mes de Julio. leyendo una revista de arte escolar en la biblioteca del Instituto Pedagógico de Dresden, encontré un aviso publicado por el Sr. Richard Rothe, profesor en el Instituto Pedagógico de Viena, por el cual anunciaba a los profesores de dibujo y de escuelas primarias en general, que *había un curso de vacaciones en Raabs, Austria, desde el 15 hasta el 30 de Julio, para dar a conocer los métodos y técnica de la nueva enseñanza del dibujo en las Escuelas de Austria.*

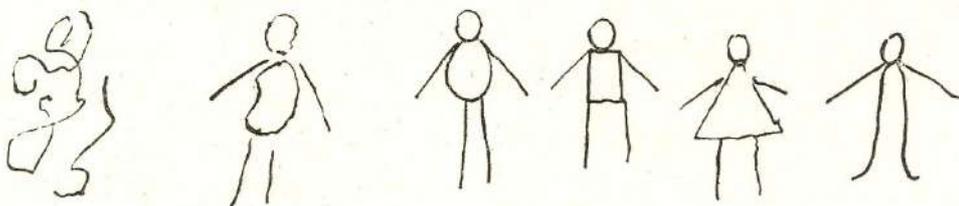
Entusiasmada por las muy buenas referencias que siempre había tenido acerca del desarrollo moderno del dibujo en Viena, me formé al instante el propósito de ir a seguir ese curso, aprovechando la primera quincena del feriado de verano. Comunicué mis intenciones al Profesor Dr. Seyfert, Rector del Pedagógico en Dresden, y al señor Lohse, profesor de dibujo, quienes aprobaron mi proyecto. Fué así como tomé parte en el curso internacional de dibujo en Raabs,

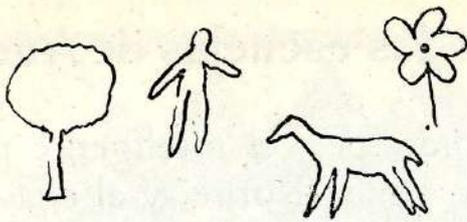
dirigido por el inteligente pedagogo señor Rothe, y al cual asistieron más de cincuenta profesores de diversas nacionalidades entre alemanes, rusos, suecos, suizos y norteamericanos.

Durante las dos semanas que duró el curso se alternaron las interesantes conferencias del señor Rothe con la ejecución de *toda clase de dibujos y trabajos prácticos* sobre los diversos temas tratados acerca del desarrollo del dibujo escolar.

Psicología del dibujo infantil.— Los primeros abstractos garabatos son la primera demostración de dibujo, sólo más tarde se ve en las producciones del niño una manifestación que indica conciencia de las formas.

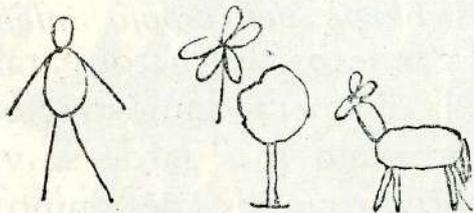
En la escuela se distinguen dos grupos diferentes en los primeros dibujos libres. El primero, impresionista, procede orientado por óptica, por impresión de las formas; el segundo es constructivo o expresionista. Los niños dibujan como se les ocurre y sus trabajos son siempre correctos, nunca falsos, porque expresan lo





que ellos piensan, lo que sienten y lo que les interesa. Ellos no dibujan copiando la naturaleza porque no saben, trabajan como la fantasía de su cerebro les dicta, manifestando así sus disposiciones, que al maestro le corresponde desarrollar.

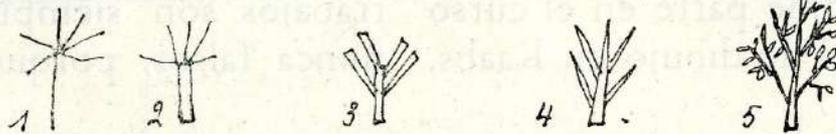
¿Cómo se debe enseñar a dibujar? En cada tema abordado



por los alumnos para sus representaciones, ya sean de figura humana, animales, árboles o plantas, se puede distinguir siempre una escala de grados de desarrollo del dibujo infantil. Así en el *dibujo de árboles*, el más primitivo N.º 1 demuestra una sencilla intuición de ramas

y tronco; el segundo marca diferencia

entre tronco y rama; el tercero indica la idea de superficies; el siguiente demuestra que el niño entiende algo de propor-



comoco-
sa viva
tiene sus
funcio-
nes pro-

ciones, y en el último ya construye con formas terminadas, direcciones y proporciones.

Estas cinco escalas expuestas son la demostración de las fuerzas de representación del niño, fuerzas que le inducen a producir objetos y formas de fantasía. Hay que buscar el medio para que pasen de estas construcciones fantásticas a la realidad de las formas, sin forzarlo. En el caso N.º 1 de la escala, se les debe inducir a ver que el tronco no puede ser tan delgado como las ramas, porque tiene que ser el sostén de ellas; al siguiente, que tal vez las ramas son muy delgadas y se pueden quebrar fácilmente; y así, en cada uno de los casos se les hará progresar haciendo que comparen su dibujo con lo que ellos ya pueden haber observado en la naturaleza; de este modo llegan a la forma N.º 5, la forma final o figura completa, desprovista al principio de movimiento. En este grado permanece el niño por algún tiempo; la tarea del maestro es hacer que el alumno comprenda que el árbol es algo vivo y que

comoco-
sa viva
tiene sus
funcio-
nes pro-
prias y bajo ese punto de vista se debe dibujar. La estructura de las formas generales corresponde a las funciones de la vida

de cada árbol, y esto es lo que les da su sello característico. Así en el álamo, el tronco, las ramas y las hojas se alzan al cielo siguiendo una misma dirección; en cambio, en el sauce, las grandes y pequeñas ramas y las hojas son colgantes. Luego que el niño se acostumbre a observar, le será permitido representar un árbol determinado, con sus caracteres, y podrá, por lo tanto, abandonar su técnica del grado 5.º de la escala que sólo manifiesta un conocimiento de las formas completas del árbol en general.

No debe decirseles: debes darle movimiento a esto, o debes hacer así esta forma, porque el niño no comprendería; sino: dibuja un árbol con las ramas colgantes o bien dirigidas hacia el cielo, con hojas pequeñas, con hojas grandes, de color verde, de color amarillo, gris, rojo. Estos temas hacen al niño *vivir un recuerdo* que le obliga a acercarse a la realidad, al dibujo de la naturaleza.

La corrección del maestro no necesita del lápiz, debe ejercerse valiéndose de un ejemplo, una palabra, una pregunta que obligue al niño a hacer comparaciones, reflexiones, cuyo resultado es el descubrimiento de las faltas cometidas en el dibujo, errores que evitará en sus próximas representaciones.

La técnica usada para estos temas puede ser con lápiz de color, pastel, color ténpera, y en los grados superiores dibujo a la pluma. En las escuelas de Viena los niños de los primeros cursos ejecutan ya dibujos de árboles aplicados a impresiones en Radierung, Prepspaun, etc.; más tarde en III y IV año estos trabajos son ejecutados con mayor corrección en grabados en linoleum, en temas de paisajes, ilustraciones o motivos decorativos en colores o en negro. Schablon-druck o sea la impresión por medio de una placa o molde calado, se presta también admirablemente para estos trabajos aplicados en color negro o en diversos tonos.

Figura humana.—En el dibujo infantil de figura humana se observa también una línea de desarrollo.

El niño dice: "el hombre tiene cabeza, cuerpo, brazos y piernas" y dibuja entonces con un esquema compuesto de un círculo pequeño y otro grande las principales masas o bien se sirve de óvalos y de líneas rectas para los miembros. Esta es la idea que el puede representar según sus fuerzas, idea que no es falsa, sino muy incompleta.

Esta escala demuestra que el niño tiene en su primer grado el sentido de dirección y represen-



tación de grandes masas en superficies sin la menor idea de perspectiva y casi siempre con los siguientes caracteres: las figuras carecen de manos y la cara de facciones. En el dibujo número uno la corrección debe hacerse basándose en las faltas de construcción de modo que el niño las descubra preguntándose. ¿Es verdaderamente el cuerpo tan redondo y ancho como yo lo he dibujado? ¿De dónde nacen los brazos?

En el siguiente: los brazos y piernas tienen un lado derecho y uno izquierdo, tienen por lo tanto un ancho determinado. ¿Por qué los he dibujado con una sola línea?

Para el dibujo N.º 3 es menester hacer descubrir al autor de ese hombre de brazos tan cortos, qué funciones desempeñan estos miembros y por qué esta figura no podía ejercer dichas funciones.

Los números 4 a y b representa la forma *tipo* o *final*, más o menos proporcionada, pero sin movimiento, grado de la escala al que el niño llega después de sus primeros pasos de desarrollo y en

el cual permanece por un tiempo hasta que aprende la manera de mover, de dar vida a sus dibujos.

Para que el niño consiga mover las figuras es menester que comprenda que las personas de sus cuadros deben como él, poder andar levantando una pierna y haciendo una pequeña flexión en la rodilla, saltar, correr, poner las manos en la cintura y toda suerte de ejercicios que hagan descubrir las articulaciones de las rodillas y codos que el niño no representa jamás en sus dibujos tiesos. Desde el momento en que él logra dar vida y movimiento a sus figuras pueden desarrollarse infinitos temas en los que se repiten estas figuras: juegos, escenas de calle, de deportes, gente corriendo a ver un incendio, etc.

De este modo el maestro ya no le da al alumno el producto hecho para que él se limite a copiarlo, ni tampoco revela aquello que los niños por si solos pueden descubrir, sino que los deja trabajar para que perfeccionen las formas de sus representaciones grado por grado; en una

palabra, los deja proceder con libertad en su camino.

Se puede preguntar ¿Qué método o camino es el correcto, cuál corresponde al desarrollo del dibujo infantil? A

esto no se puede dar una respuesta inmediata, pues el camino lo debe buscar el maestro mismo según las ocasiones. Así, del resultado de las cosas dibujadas por los niños en una clase, deduce el maestro una línea de desarrollo especificando los trabajos por la fuerza de representación del niño; así se ve como el más débil dibuja con sencillas ideas, apenas reconocible y de poco carácter, mientras el más fuerte el que más sabe da las ideas más ricas con el mayor número de trazos característicos que hacen su representación comprensible y clara. El maestro deduce de esto que lo bueno del dibujo depende del grado de conocimientos del alumno, el que más sabe, dibuja más, el que nada sabe, no puede dibujar nada. El método para enseñar podría ser entonces. Los conocimientos de las formas deben ser el medio para su representación.

Con esto no se entiende que el profesor debe darlo todo, enseñar al niño que no sabe como representar una forma hasta que llegue a la completa forma final;



4 b

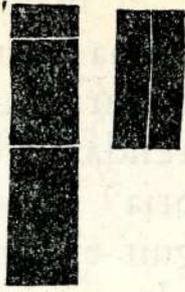
no, el maestro no debe dar una forma tipo hecha para que el niño la aprenda a dibujar de memoria sino que debe seguir el camino en que se desenvuelven los dibujos del niño hasta que

éste llegue por sí solo al estado que lo capacita para la representación de esa forma final.

El niño debe convencerse de que su dibujo no es falso y aspirar a corregir poco a poco las faltas de su trabajo que con discreta dirección el maestro le haga describir. Con el progreso que él mismo nota en el resultado de los dibujos robustece sus fuerzas adquiriendo personalidad en la manera de representar sus ideas, libre de la influencia o imposición del dibujo del profesor.

El profesor Rothe aconseja la representación de *figuras con recorte de papel*, que se puede ejercitar desde el primer año escolar como medio excelente para orientar a los niños en la construcción de la figura humana con sus proporciones, articulaciones etc. Para esto, dice él, se procede a recortar primero una gran forma humana del tamaño natural con las medidas tomadas directamente del cuerpo. Pliegos de papel, grandes, del que se usa para empaquetar, sirven para este objeto. El maestro puede colocar un pliego de papel delante de su

cuerpo cu-
briéndolo
completa-
mente. Se
mide el an-
cho del
cuerpo y se



corta un largo rectángulo que comprenda el alto del cuerpo: cabeza, tronco y piernas; para los brazos se necesita otro medio pliego; en total los tres medios pliegos necesarios se distribuyen en la siguiente forma: uno para cabeza y tronco, otro para las piernas y el tercero para los brazos y manos.

El tronco y la cabeza tienen juntos cuatro cabezas de largo, las piernas tienen también cuatro cabezas de largo y los brazos la misma dimensión. De la primera media hoja se separa la cuarta parte supe-



rior y se corta una forma oval que representa la cabeza. Las otras dos medias hojas se separan con un corte a lo largo por el medio que dan las tiras para las piernas y brazos. Ahora se puede construir la primera figura humana con el carácter del dibujo infantil, esto es, compuesta de cabeza tronco y tiesos miembros.

Esta primitiva forma de cons-

trucción será poco a poco mejor ejecutada; los alumnos, urgidos por la

crítica que ellos mismos se hacen, corregirán y compondrán sus producciones. Así descubrirán luego que los brazos con sus mangas son menos gruesos que las piernas con pantalones, y procederán a angostarlos, que los miembros son muy tiesos y cortarán las tiras de papel en la mitad para articularlos en la rodilla y en el codo; se construirán al principio las manos solamente siguiendo las líneas del bloc general en una especie de trapecio o exágono, y los pies con un sencillo rectángulo.

Sencillos ejercicios como estos capacitan al niño para representar en adelante la figura

humana por medio del recorte con movimientos y proporciones observando las actitudes que toman las personas en sus trabajos y actividades. Ya en segundo o tercer grado escolar pueden recortar siluetas en negro o en colores agrupándolas para formar escenas o asuntos,

Grabado en linoleum.

*Instituto Pedagógico
de Viena.*

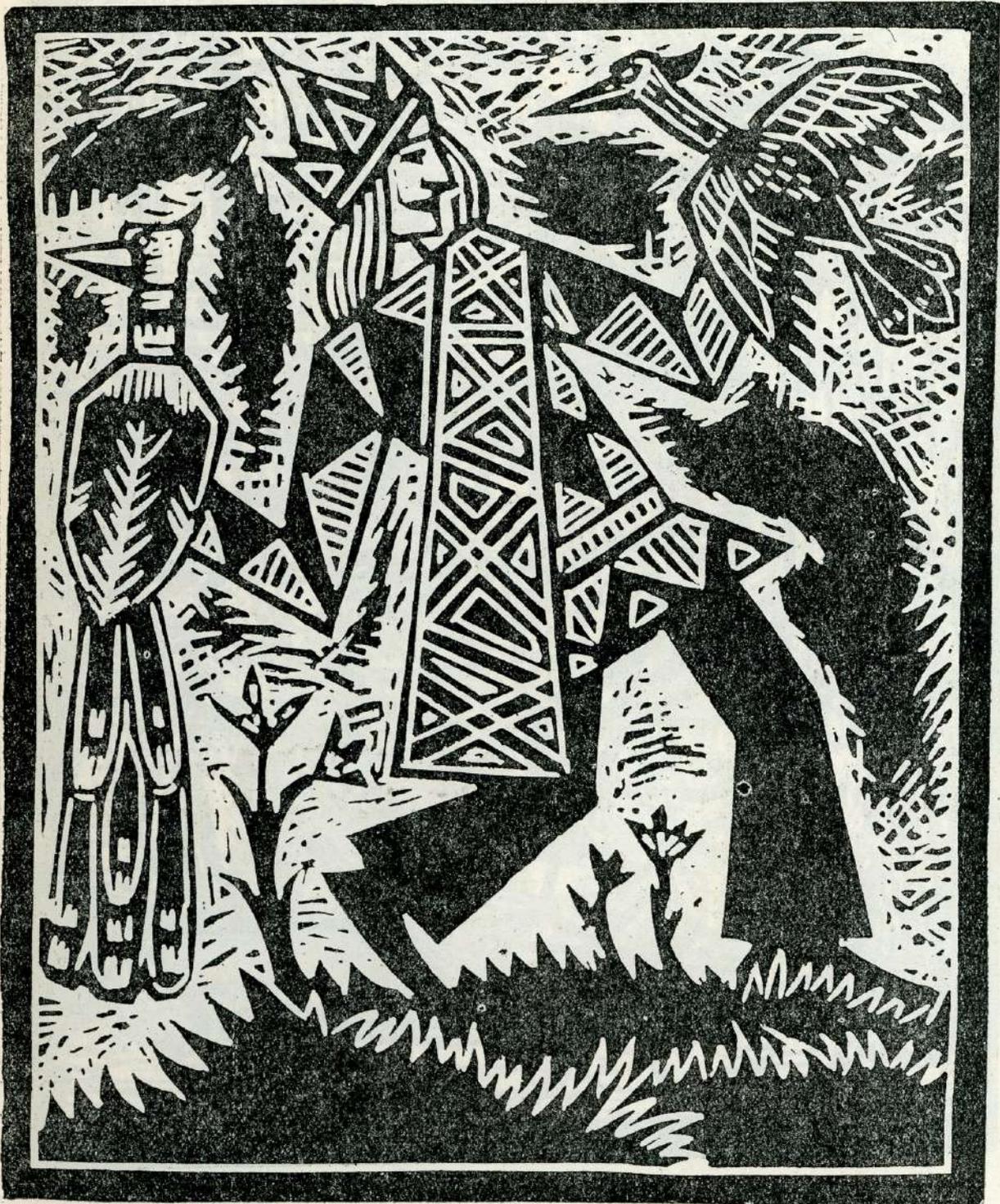
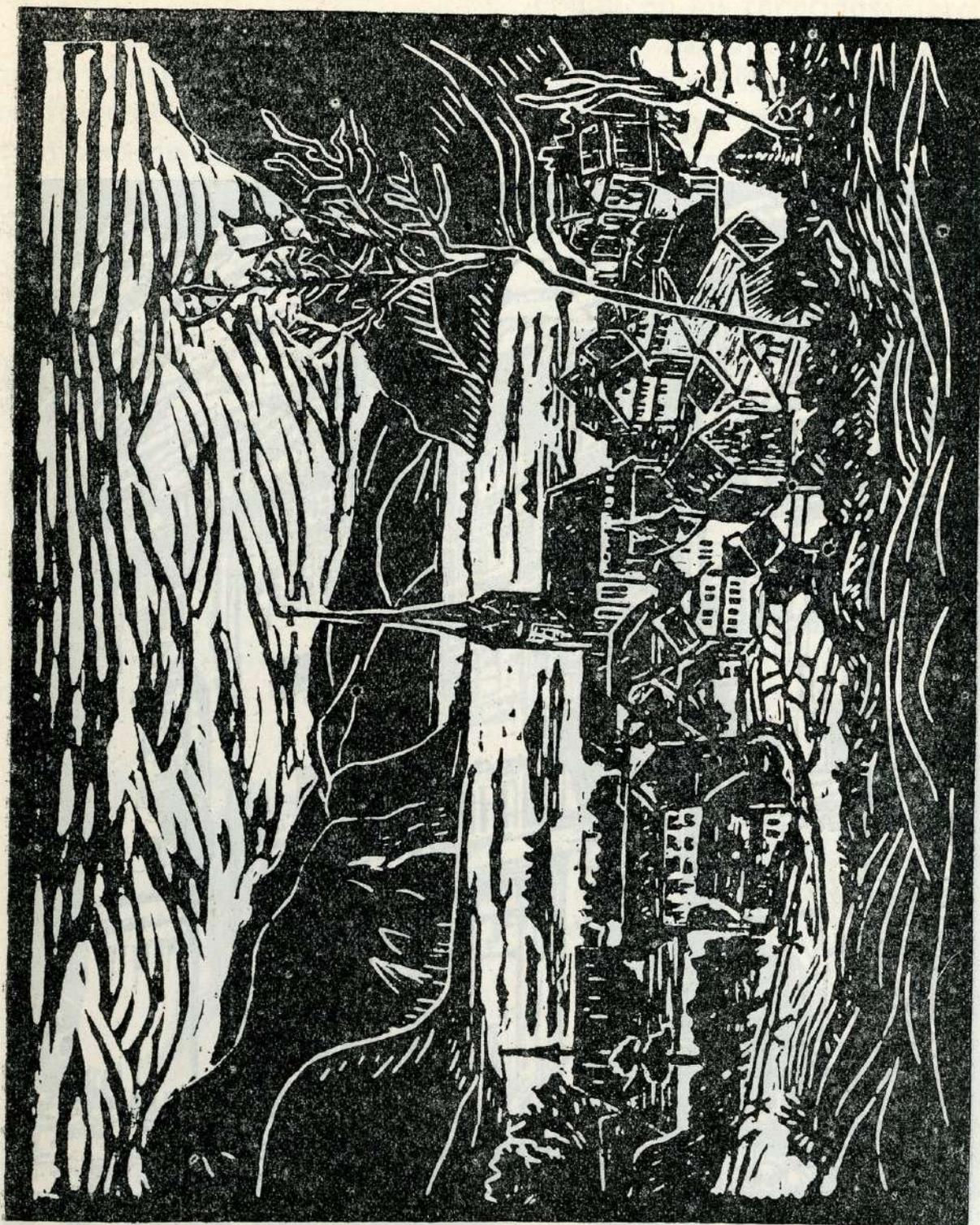


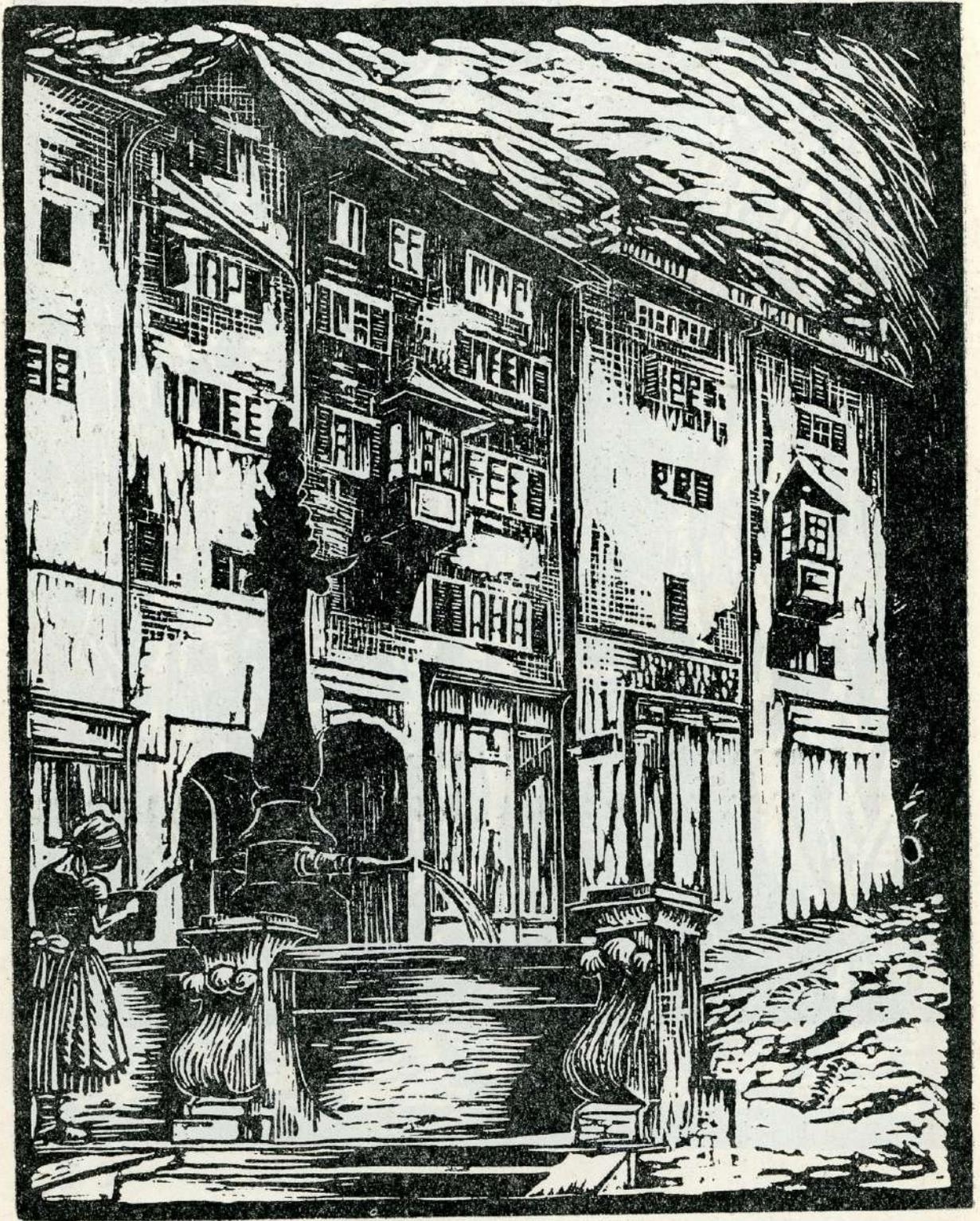


Ilustración para el cuento
«Hänsel und gretel».



Paisaje.
Grabado en
linoleum.

*Grabado en linoleum.
Calle de Dresden.*



grupos de juegos, ejercicios o trabajos.

Las siluetas a pincel o en recorte constituyen un trabajo de representación de impresión, de conjunto de proporciones y formas, y es útil desarrollarlo después de haber observado objetos o juguetes o figuras contra la luz.

El recorte en papel de color ejercita y desarrolla el gusto en la disposición armónica de los colores, sirve como práctica de construcciones de dibujo y se presta además para la ejecución de motivos ornamentales.

En los cursos de cuarto o quinto años escolares, el recorte marca ya formas más acabadas



en los contornos de las masas, cabeza, tronco y miembros. Y a tal destreza llegan los niños en estos trabajos que en los cursos superiores son capaces de recortar un croquis con movimiento observado de un motivo de la naturaleza en el corto tiempo de

cinco minutos; a esta facilidad conducen los repetidos ejercicios en que han aprendido a proporcionar y mover las figuras.

El croquis de figuras del natural se ejercita mucho en las escuelas de Viena, exigiendo al alumno mucha rapidez en la ejecución de su trabajo; tres minutos pueden bastar a los niños de los cursos superiores para hacer un croquis.

Con estos estudios de figuras, y atendiendo siempre a los intereses del niño, se desarrollan diversos temas en los distintos grados. Así, se utilizan como asuntos para ilustrar temas que tengan mucho carácter y que el niño pueda representar con facilidad, con el objeto de evitar la ayuda o guía del maestro que convierte al dibujo en enseñanza. Las hermosas leyendas como "Caperucita roja", "Hänsel und Gretel" que tanto ilustran los

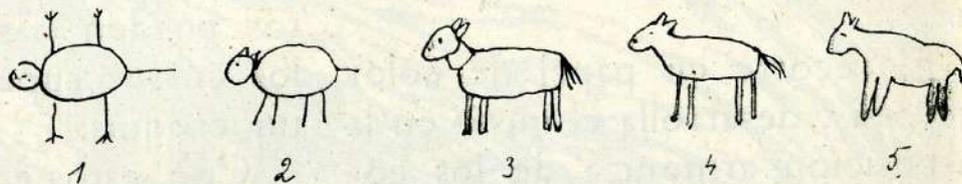


niños alemanes y austriacos, pueden ser reemplazadas en Chile

por temas históricos, leyendas araucanas, cuentos populares, cuadros de la vida misma que atraigan la atención e interés del niño. El maestro debe aguardar las ocasiones en que el alumno puede ilustrar una escena con entusiasmo.

Representación de animales.—Al principio los niños diferencian la representación de animales de la del hombre sólo por la dirección horizontal en que dibujan el tronco y la cabeza.

El primer progreso en esta serie de dibujos infantiles es la colocación del animal de perfil como se ve en el número dos, sin embargo, la representación es aun primitiva, conserva la cabeza con cara humana y las cuatro patas aparecen colocadas a un mismo lado, a lo sumo tiene a veces algunas características de animal, como cuernos, largas orejas, etc., pero nunca una determinada forma de una clase de animal. La tercera forma, que es en la que se inicia la mayor parte de los

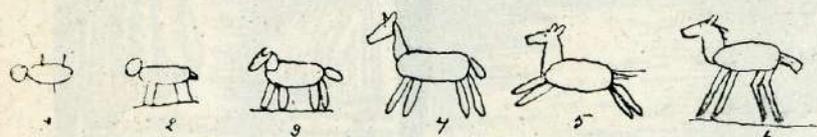


estacionista, el cinco el impresionista y el cuatro es una transición entre ambos.

Tanto en la primera serie del dibujo de animales como en esta escala de desarrollo del dibujo infantil, se observa ya en el número tres el cuello que en las repre-

sentaciones anteriores había faltado, y en vez de la cara humana entra una cabeza alargada de perfil con mucho carácter de cráneo de perro o cordero. El animal, cualquiera que sea, es para los niños en este grado un ser vivo con cuerpo alargado sostenido por cuatro patas tiesas, inarticuladas, con cuello y cabeza alargada. En este grado dibujan, por lo tanto, los niños todos los animales con la misma forma, es decir, el animal en general, aunque ellos lo distinguan con nombre determinado.

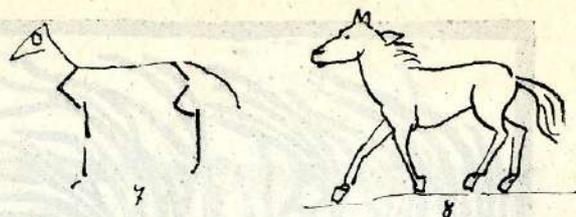
Conocer esto es de especial importancia para el profesor de dibujo, quien debe poco a poco encaminar al niño a la representación de la forma de un animal, sin forzarlo, por cierto, a que haga de una



alumnos al ingresar a la escuela, es ya mejor construída. Esta forma demuestra el dibujo expre-

vez un dibujo completo, pues esto no está al alcance de las fuerzas del niño, sería falso pedirle

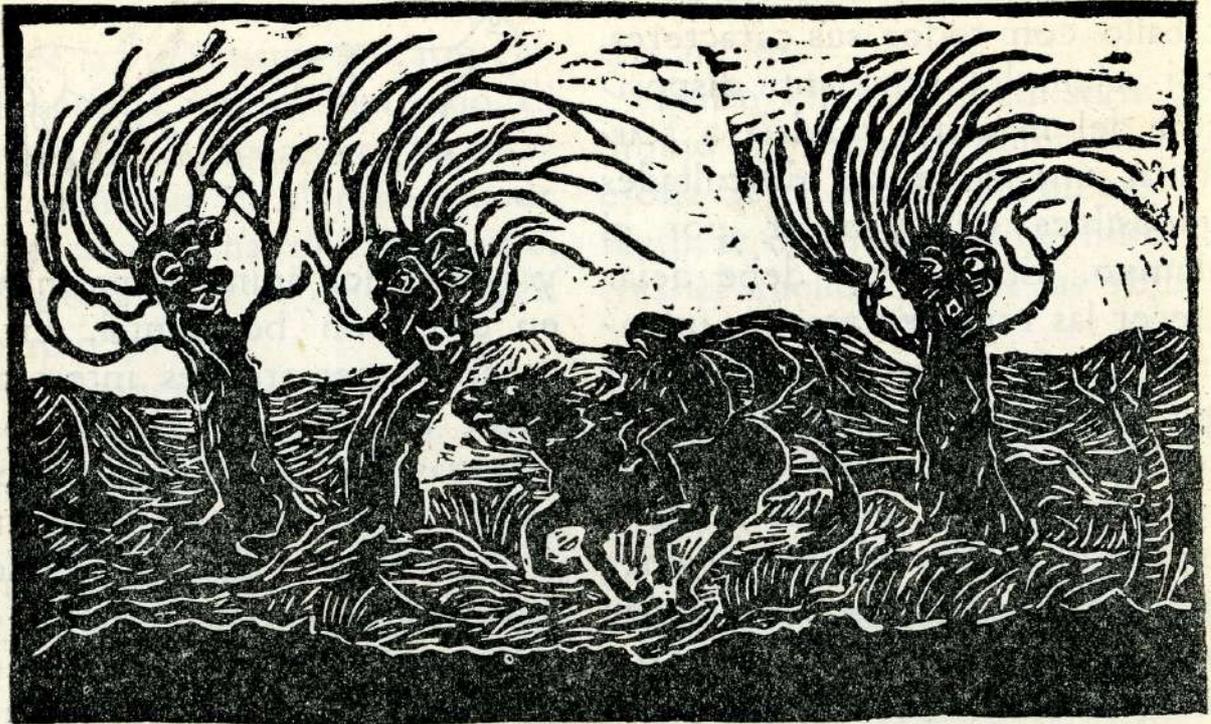
la representación completa de un caballo con todos sus caracteres, por ejemplo; semejante disposición del maestro vendría a acumular una serie de dificultades imposibles de resolver por el alumno. El tiempo debe dejar crecer las representaciones infantiles. No se quiere decir con esto que se les detenga o abandone en la inactividad, sino que se les estimule, se les libre de influencias perniciosas y en general se les procure las mejores condiciones para su progreso artístico. Las dificultades deben vencerse gradualmente; lo que no es posible ejecutar ahora debe resolverse más tarde, y esto es lo que da una línea de desarrollo en la representación de un objeto. Al principio figura la forma *primitiva*, al final la *completa*, que sólo se logra con las impresiones e intuiciones que el niño recibe de las observaciones directas de la naturaleza. La ayuda del profesor para impulsar al alumno a atender a las observaciones de las formas y movimientos del animal puede consistir en la comparación con la figura humana, se entiende que haciendo observar las diferencias de dirección, proporciones, etc. Es muy importante hacer recordar los principales huesos que forman el esqueleto, las articulaciones, el principal hueso articulado que permite tantos movimientos: la columna vertebral



y que en los animales permanece en dirección horizontal. En los grados superiores es interesante hacer estudios del esqueleto en diversas posiciones moviendo las extremidades en sus respectivas articulaciones. Estos ejercicios pueden practicarse en recortes con tiras de cartulina o cartón que marquen las proporciones de los principales huesos y que articulándose permitan armar un esqueleto y moverle.

No se puede exigir en el dibujo la modulación de las líneas de los contornos, es conveniente practicar estos ejercicios a veces con pincel y tinta sobre papel mojado donde las líneas resultan menos duras que si se dibujaran con lápiz. Y en caso de dibujar con lápiz debe hacerse con haces de líneas.

Lo esencial es saber: ¿qué interesa al niño, del animal? A esto se puede responder con absoluta certeza que lo que más le llama la atención es el movimiento; los estudios de detalles quedan para la clase de ciencias naturales. Para que los niños observen las actitudes y características de los animales nada hay mejor que las visitas al Zoológico, el film con

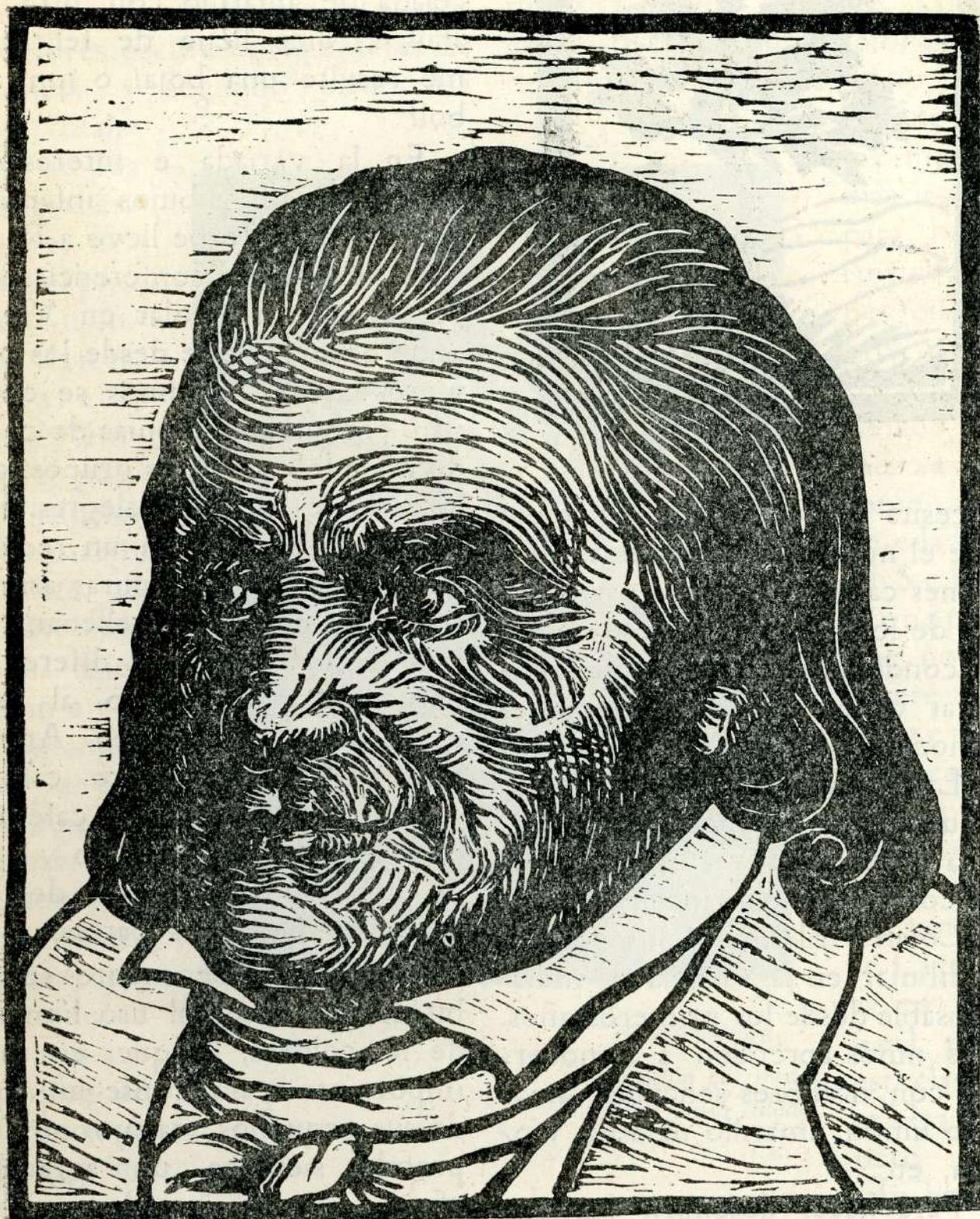


Grabado en linoleum.

*Ilustración para la
poesía «Erlkonig»
de Goethe.*

representaciones de escenas de la vida de animales, diapositivos y fotografías; no así el dibujo del profesor, que equivale a decirle al alumno: dibuja como yo lo he hecho. Es muy útil hacer ver las características del animal según las funciones que ejecuta y el medio en que vive; de cada clase de animales se hace descubrir sus particularidades: Carnívoros, robustos miembros, grandes garras, grandes dientes; animales acuáticos, cuerpo alargado, cortas extremidades; animales que se arrastran, largos, delgados, cilíndricos para evitar obstáculos; sin

piernas. ¿Qué animales pueden correr mejor? El hombre, a pesar de sus largas piernas, cuando corre lo hace en la punta de los pies. El caballo, el reno, el perro, tienen cuerpo liviano, patas largas y delgadas, pisan con los dedos, son excelentes corredores. Las acciones que ejecutan están en relación con la conformación de sus órganos. Así, el cerdo salvaje tiene hocico ancho, forzado y largo para romper la tierra; el perro y animales que olfatean tienen nariz puntiaguda, el elefante con su cuerpo pesado y movimientos más o menos lentos



[Pestalozzi. Grabado en linoleum.
Instituto Pedagógico de Viena.



necesita patas anchas. Haciendo que el niño encuentre estas funciones características y particulares de los movimientos, se llega a las condiciones en que se debe dibujar y con esto al fin que es el conocimiento de las formas.

La técnica para llegar a estos resultados es el modelado en arcilla o plasticina, recorte en papel de color, dibujo a pincel, tiza, etc.

Colores: El uso de los colores al dibujar en la escuela es indispensable desde los primeros años. Los niños aprenden a conocerlos con nombres sencillos: amarillo limón, amarillo naranja, violeta, etc.

Para hacer descubrir los colores secundarios de la combinación de los primarios, el mejor material es el color de acuarela y papel blanco. Manejándolos

el niño tiene sorpresas muy agradables; así al juntar por primera vez sobre el papel una pincelada de amarillo con otra de azul, él dice lleno de felicidad: me resultó una hoja!, o ¡un árbol!

En la variada e interesante exposición de dibujos infantiles que el señor Rothe llevó a Raabs para ilustrar sus conferencias sobre el dibujo escolar en Viena, pude observar que desde los primeros cursos los niños se ensayan en buscar armonías de color dividiéndolos en dos grupos: colores tristes y colores alegres. Para esto encierran en un rectángulo un juego de figuras asimétricas que en seguida rellenan con tres o cuatro colores diferentes pero que puestos uno al lado del otro armonizan bien. Armonías tristes, con negro, café y gris, o bien azul, café y café rojizo. Las alegres con rojo y verde, amarillo y azul estos dos últimos en pequeñas partes.

Con estos experimentos se habitúan los niños al uso limitado de los colores, lo que es muy importante para conseguir que de sus pequeños trabajos se desprenda siempre un agradable efecto y ritmo de color.

Los niños manejan el color con agrado e interés. Luego se dan cuenta de que color es luz, es superficie, es espacio. En los

ejercicios con graduación de tonos de color aplica además la perspectiva de estos colocando tonos muy claros para lo que está lejos y colores oscuros a los objetos de primero y segundo plano. La casi totalidad de los trabajos escolares deben ser pintados usando lápices, acuarela, tintas, témpera, pastel, papeles transparentes, etc.

Arte aplicado: Ejecutan a veces grandes trabajos, afiches, álbums, vitreaux, avisos comerciales, en los que se ocupan grupos de alumnos a la vez y en los que desarrollan sus motivos originales de dibujo. La composición y el colorido son discutidos y aceptados de común acuerdo.

Los alumnos del primer grado

escolar aplican algunos de sus dibujos a impresión en "Radierung", para estos trabajos se necesita pluma cortante, cartón especial (Prepspaun), color negro de imprenta y prensa.



Schablondruck.

Impresión por medio de una placa calada.

den conseguirse también buenas copias con la sola impresión a mano.

El grabado en linoleum lo ejecutan los niños con entusiasmo e interés. La primera vez hacen

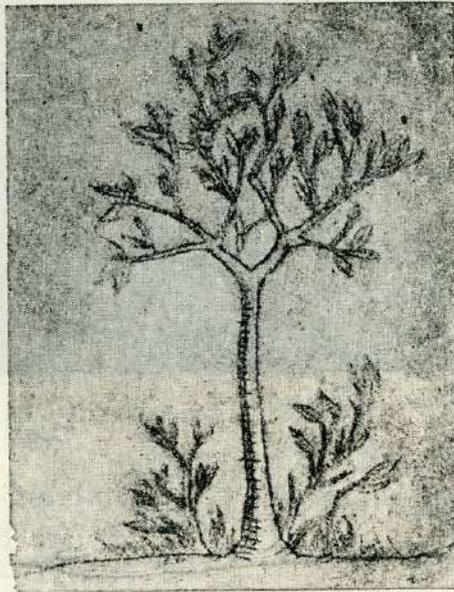
Uno de los medios más usados para hacer impresiones en negro o en colores, con niños de diez a catorce años de edad, es el Schablondruck que no requiere más material que cartulina o papel muy resistente y pluma cortante. La prensa es muy útil para esta clase de trabajos, pero pue-

un negativo o silueta en blanco del objeto dibujado; procedimiento que más tarde se aplica para las inscripciones en blanco sobre fondo negro. En el segundo trabajo se invierte la forma, es decir, el objeto dibujado queda en relieve para que resulte de color negro y se saca el fondo que debe quedar blanco. Para este objeto se emplean los cuchillos más anchos que son los con que se puede grabar más ligero; las herramientas más finas se emplean para contornos y detalles de partes del motivo que se quiere imprimir. Antes de comenzar a grabar sobre la placa de linoleum un dibujo que tenga detalles claros y oscuros es necesario hacer marcar con pluma ancha "Redis" y tinta negra las partes que deben reservarse oscuras.

Con el objeto de evitar las cortaduras y heridas que algunos niños suelen hacerse mientras ejecutan estos trabajos, es necesario aconsejarlos que coloquen siempre la mano izquierda fuertemente apoyada sobre la placa de linoleum, cerca del pecho, de modo que

la mano derecha pueda moverse libremente por delante manejando las herramientas. Para imprimir los grabados en linoleum sobre papel grueso es indispensable la prensa; a mano sólo pueden conseguirse copias en papel muy delgado.

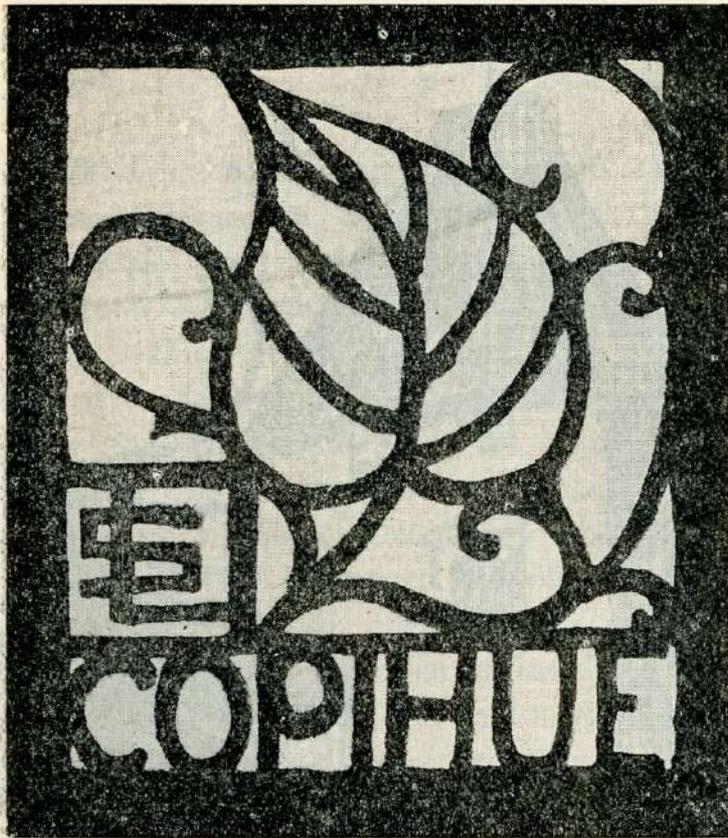
Para ornamentaciones de marcos, de papel para empastar, telas, etc., se imprime con timbres que ocupan material muy económico al alcance de todos los alumnos: corcho o papas, cortaplumas y colores. Pueden formarse motivos decorativos de mucho gusto combinando dos o tres timbres y usando dos o tres tonos de color.



Radierung

Los papeles transparentes, de color, desempeñan un rol muy importante en la confección de flores de fantasía, ejecutadas de preferencia por las niñas, figuras de personas en trajes típicos, muñecas, pantallas, abanicos, etc. Los niños trabajan de preferencia con cartón y madera construyendo juguetes, animales

fantásticos, figuras móviles pintadas en seguida con acuarela, ténpera o esmalte.



*Impresión con
placa recortada.*

No existe en Viena un programa determinado para la enseñanza del dibujo. A veces se tratan temas generales en los que toma parte toda la sección, pero en la mayor parte de las clases cada niño dibuja lo que quiere. Los niños se ocupan con sumo agrado en la representación de temas de imaginación, motivos fantásticos inspirados en un tema abstracto, por ejemplo un motivo musical, un pensamiento deducido de una poesía. etc.

Dibujar del natural es copiar, dice el profesor Sr. Rothe. Las observaciones de lo que rodea al niño, gentes, animales, paisajes, deben servirle para que él los represente según sus propias ideas y gusto.

Los niños deben dibujar con interés; la peor condición del profesor es trabajar sólo con los talentados, todos los niños exigen ser atendidos porque todos quieren aprender. El alumno debe ser enseñado bajo el punto de vista de una intensiva observación, buscando

siempre de llevarlo a lo que le interesa, lo que él vive, lo que se relaciona con él, pues el arte no debe tomar para el niño lo que es ajeno a sus aficiones y gustos. Por lo tanto, la nueva enseñanza del dibujo no presenta al niño temas que lo dejen frío, ni le exige la copia exacta de la naturaleza; se sirve sí de ella para la representación de los sucesos e impresiones de la vida misma.

LUISA SALINAS F.



Grabado en linoleum

Las exposiciones escolares

Lo que fueron.—Lo que deben ser

HASTA hoy ha sido costumbre el finalizar las labores escolares anuales con una exposición y una fiesta. La exposición ha consistido en exhibir todo lo mejor que las manos de los niños y las manos de muchos adultos, ocultas bajo el nombre del alumno, habían hecho durante todo el año o en el último momento, sin olvidar tampoco las obras históricas que por su buena factura, quedaban guardadas en los armarios de la Escuela, para volver a ver la luz en los días de Diciembre sobre las mesas de la exposición.

Para organizar esta exposición se escogía la mejor pieza de la escuela, generalmente la oficina del director, y se comenzaba, en primer lugar, a "empapelar" la pared con los dibujos de los niños, colocados sin ningún orden inteligente, sin ningún fin. Empapeladas las paredes, muchas veces hasta alturas inconcebibles, donde las miradas apenas si alcanzaban, doblando muchos la nuca, se procedía a allegar a las paredes, en contorno, una hilera de bancos que, convenientemente envueltos en sábanas o papel blanco de envolver, servían para colocar encima las obras de cestería, cartónaje, prendas de lienzo, floreros, y otras cosas. Además, en el centro de la pieza una mesa cubierta con una carpeta de color mostraba orgullosa los cuadernos de composición y dictados, flamantes, recién pasados en limpio, durante muchas horas de fatiga sin mayor provecho.

El día de la apertura la exposición era muy visitada: los jefes daban un vistazo general. ¿Para qué más? Las madres se gastaban los ojos buscando en aquel mar de "monos" los dibujos de sus hijos; las madrinas se ofuscaban, buscando el trabajo de su ahijadita, que estaba tan lindo, puesto que todos en la casa habían ayudado a "la niña"; otras señoras trataban de encontrar luego el cojín del salón, obra de arte comprada en las tiendas, pero que ostentaba por esta ocasión un etiqueta con el nombre de su hija. Así transcurría, más o menos, el primer día de la exposición; al segundo, si iba una persona no iban dos; y al tercero ya se estaba perdiendo el tiempo al mantener aquello expuesto a quienes no interesaba.

¿Se preguntaron alguna vez los profesores, por qué las exposiciones así organizadas no lograban atraer público? El Visitador daba una mirada más o menos distraída a su alrededor y luego se marchaba. ¡Todas las escuelas de su distrito habían hecho exposiciones iguales!

Yo no sé si alguien piensa como yo, pero es el caso que tales exposiciones son un disparate: pérdida de tiempo, cansancio, sin utilidad ni para el niño, ni para sus padres, ni para los maestros, ni para los estudiantes. Aquel hacinaamiento de objetos, aquellas paredes cubiertas de dibujos colocados al azar no dicen nada, son cosas muertas. Se vaga en estas exposiciones con el alma muda, nada hay en ellas que logre hacerla vibrar.

Una exposición es la resultante de

una parte de la labor escolar, la otra parte invisible a primera vista, se columbra, tenuemente al principio, y con suma nitidez en seguida a través de la obra expuesta: disciplina, nobleza, imaginación desarrollada, moralidad, veracidad, etc. ¿Cómo logramos abrir estas ventanitas para penetrar a la obra completa? ¡No basta el nombre del niño! Para lograrlo necesitamos la edad, necesitamos conocer su preparación, necesitamos conocer la curva de su aprendizaje, necesitamos conocer las causas de sus retrocesos, el estado de su salud, las disposiciones especiales, y, más aún, necesitamos observar al niño mismo en su trabajo. ¡Eso es una exposición! La edad nos coloca frente al autor de la obra y nos localiza en su desarrollo mental más o menos posible. ¿Cómo conoceremos su grado de desarrollo? Este grado de desarrollo mental brotará de la comparación del primer trabajo del año y del último trabajo ejecutado; del primer trabajo ejecutado por los niños en el primer año y del ejecutado en sexto año, o en el último año escolar. Esto obligará a los maestros a guardar algunos trabajos de los pequeñuelos de todos los años con el objeto de efectuar al fin de la obra el balance. Así, de una manera sencilla podrá hasta el más ignorante observar la obra de la escuela, la curva ascendente del progreso. Si este trabajo desciende, el maestro, conocedor de las causales, indicará el por qué del descenso: enfermedad, debilitamiento, maltrato, miseria, etc. Una exposición no es en manera alguna el exponente de la vanidad, ni la satisfacción de rivali-

dades, sino la manifestación inteligente del trabajo científico que debe hacer la escuela. La exposición debe mostrar, paso a paso, el camino del aprendizaje, la adquisición de la habilidad. En vez de la mesa con los clásicos cuadernos de dictados, deben estar los cuadernos de observaciones hechas por los alumnos, las fichas de salud, los gráficos ilustrativos. En las paredes leyendas adecuadas que dejen en el alma del que visita, de una manera indirecta, una enseñanza, un pensamiento, un horizonte. En todas partes abundancia de folletos, volantes, etc., con indicaciones sobre la conservación de la salud, sobre las enfermedades. Esos volantes se obsequian a quien los solicite en la Dirección de Sanidad. Sobre todo esto, la escuela funcionando, sí, en plena actividad. No hay nada más hueco que visitar una exposición sin escuchar el bullir de la vida de los que ejecutaron los trabajos. ¿Acaso no es más elocuente observar al niño en su obra que ver la obra terminada sobre la pared o sobre la mesa?

Así deben ser las exposiciones, así no bastaría un día ni dos para visitarlas; los estudiosos acudirían a ellas en busca de datos, las madres vendrían no sólo a satisfacer su natural ambición y vanidad, los maestros haríamos notables observaciones y los estudiantes de pedagogía, los entusiastas de la sociología de la educación y de psicología encontrarían allí verdaderos documentos ilustrativos.

SARA PERRIN.

Angol, 20-III-29.

Experiencia y madurez

HAY demasiada teoría y abundancia de métodos para guiar los primeros pasos de los niños entre nosotros. Se sabe mucho, con una erudición apabulladora, donde los nombres raros de educadores extranjeros, apenas sospechados por el simple mortal, lo están acusando constantemente de que no sabe nada de la difícil ciencia de formar el alma de los futuros hombres. En cambio la realidad inmediata, circundante, ocupa un lugar bastante secundario en los motivos que se barajan como elementos educacionales. Y de estas numerosas realidades inmediatas la que tal vez menos se toma en cuenta es la experiencia individual, aquella enseñanza que surge por sí sola ante los obstáculos y accidentes del desarrollo orgánico y que es como la acumulación o el fruto de una serie de jugos vitales. Es lo que en la ejecución de cualquier oficio se llama "práctica", es decir acabado conocimiento, que elimina toda torpeza y vacilación y que significa movimientos certeros y ágiles en el acto creador o constructor. Sin la "práctica", cuanto método y teoría se sepa, será poco menos que inútil.

En los niños, la experiencia—la poca que pueden adquirir, y llamemos así a un sentimiento que a veces es tan vivo y difícil de denominar—se transforma en una aguda percepción instintiva, en una sabiduría de simpatía o antipatía y que en algunos casos—con un normal desarrollo—tiene un certero e infalible acierto.

De aquí, tal vez, nacen en esos niños aquellas insobornables "vocaciones" o

las inexplicables inclinaciones por algunas personas o cosas. El instinto tiene ya allí su experiencia o su práctica y en su fuerza primitiva y juvenil no atiende a más voz que aquella que le habla a su instintiva sabiduría sin pensar que en la vida hay infinitas fuerzas que rigen el desarrollo de los hombres en la tierra.

El guiar esta instintiva sabiduría o esta experiencia de instinto es ya labor del educador. El ha de saber escoger los caminos por dónde la experiencia infantil tenga su lógico desarrollo sin violencias y sin inútiles estorsiones pero firme y seguramente. Y aquí interviene ya otra sabiduría, es decir, otra experiencia. Y en este terreno el educador ha de insistir y ha de tratar de aprender poniendo en tensión todas sus facultades, a fin de no quedarse atrás en el desarrollo que lógicamente ha de tener el organismo más joven y fresco, que es el alumno. Pues, perdido su ascendiente sobre el muchacho en este terreno, es poco menos que nula su acción educadora.

Ahora no hay nada más lamentable que la falta de este sentimiento experiencial en el alma de los hombres ya formados. Quedan inútiles o poco menos para cualquiera faena superior o simplemente son especialistas de la más temible especie por su estrechez y limitación. Además, toda sabiduría, todo conocimiento empírico, sin una sensibilidad alerta a las enseñanzas de la realidad inmediata, es difícil, por no decir imposible, que rinda frutos bien sazonados.

Y muy condición nuestra es esta ausencia, este desconocimiento de los ele-

mentos próximos en la formación de la personalidad y de su importancia capital en ella. Así se puede explicar el apresuramiento indígena que existe entre nosotros en todas las actividades, queriendo tener participación en ellas y resolverlas sin un conocimiento previo y necesario y actuando en la mayoría de los casos con una falta absoluta de oportunidad y de tacto. Y surge, entonces, el desenfrenado arribista que se aprovecha de todas las circunstancias a su alcance para el logro de sus deseos, pero que como elemento de progreso y de riqueza colectiva no es factor importante ninguno.

Digamos que en la mayor parte de las actividades de la vida chilena se desconoce la labor obscura y fecunda del aprendizaje y su lento proceso de agradable acumulación de experiencia que traen una alegría nueva junto con los días que nacen en la vida del hombre.

En la mayoría de nuestros semejantes hay un deseo ingobernable de hacer el camino más corto, de llegar de la manera más rápida a los sitios de espectación y de poseer en seguida la solución de problemas que ha costado años de estudio y de fatigas solucionar a otros hombres.

Cualquier extranjero que llegue a nuestro país se hace rico. Y, en verdad, no hay ninguna razón de índole material para esto. Tanto el individuo del país como el que viene de afuera tiene las mismas probabilidades materiales para juntar dinero. Pero éste empieza por el principio, se impone una tarea, por dura que ella sea, y la cumple. Es decir, tiene la disciplina necesaria para dedicarse a un trabajo determinado y

aprovechar las experiencias que le ofrece la vida real.

En cambio, al del país le falta la cohesión necesaria para sacar provecho de las enseñanzas de las duras experiencias de la existencia cotidiana. De esto viene un vivir precipitado, sin ninguna continuidad interna y sin aquella lógica ineludible de los organismos en desarrollo, cumpliendo las leyes vitales de una vida espiritual.

Falta en nuestra educación, en la formación de individuos aptos como factor de adelanto y de riqueza social, el inculcar un sentido claro de las responsabilidades frente a las actividades de todos los días y que comprometan en cada una de ellas sus facultades intelectuales y morales y de poseer el deseo de perfección y de madurez que suscitan las experiencias acumuladas.

Nada hay más fastidioso que estos seres supérfluos, sin ninguna enjundia interna, que se van adhiriendo a la vida como los moluscos a las rocas del mar, sin que ninguna responsabilidad tengan en la dirección o conservación de ella. El curso de existencia no tiene objeto determinado y las acciones de ella no guardan continuidad ninguna ni tampoco nada las viene a enriquecer. Sus corazones no tienen el abono necesario para que brote en ellos la pasión que crea formas nuevas en el vivir, ni tampoco la que destruye formas viejas que estorban el nacimiento y la visión de otras más altas.

Estos hombres son los que siguen con apresurado y torpe impulso las últimas ideas que cualquier azar ha puesto de moda. Y por cortedad de visión, son, precisamente, los más encarnizados de-

tractores de la idea que quieren servir. Sin una disciplina interna con la cual puedan guiar la emoción que rigen sus actos, sus pensamientos no tienen la fortaleza debida y son pueriles como los pensamientos del niño que quiere coger las estrellas falto de la experiencia del hombre que sabe que hay leyes más altas que rigen la marcha de los astros y que la existencia humana sigue un ritmo superior y que la sabiduría radica en ajustar nuestras pasiones y deseos a este latido que empuja el latido del corazón de la vida.

Los acontecimientos pasan sobre estos seres pueriles, ayunos del órgano de la experiencia, sin dejar huella duradera ni enseñanza de ninguna especie. Existe un vulgar aforismo que dice que la mejor escuela es la vida. Esto es exacto siempre que haya en el individuo una voluntad de aprendizaje y de enriquecimiento espiritual.

Las contrariedades que se sufren por las torpezas cometidas, que no sirvan para llenarnos de despecho y de amargura, sino para no volver a caer en aquella misma torpeza y a fin de evitar otras nuevas. Esto ya constituye un adelanto y una adquisición. Se enriquece nuestra sensibilidad, se agudiza nuestro sentido crítico y se fortalece nuestra memoria. Pues no hay nada más vivo y que se conserve durante más tiempo que el recuerdo de las torpezas que uno se da cuenta haber cometido. Cada cual podrá atestiguar en lo íntimo de su conciencia las fecundas enseñanzas que nos dejan en este caso nuestros dolores y alegrías.

Y esto puede ser el camino para llegar a una madurez y a una perfección.

RENATO MONESTIER.

El oro verde de las montañas

SE exhibirán en la Exposición internacional de Sevilla, dos troncos jóvenes de nuestros bosques australes, dos trozos de alerce de la era de Cristo.

Es esta una de las sustancias más apropiadas para la fabricación de envases destinados a vinos de exportación. La riqueza que significan los alerzales chilenos es incalculable si se tiene en cuenta el alcance de su aprovechamiento dentro de las múltiples exigencias de la industria.

SU EXISTENCIA

Singular aspecto presentan estas enormes manchas de árboles, en sus reunio-

nes sociales de la montaña. Se ha aniquilado todo otro crecimiento en derredor de la absorbente familia alerceana.

El alerce, *Fitzroya patagónica*, ha logrado dramatizar el bosque, por la agrupación casi humana que es capaz de formar. Como el espíritu de las razas viejas, se manifiesta la expedición de esta especie dentro de la montaña. Su continente es señorial; sus ramas caen como brazos de atletas en reposo. Todo lo que surge en su contorno tiene un límite de exhibición humillante. Por su tallo, que suele pasar al de esbelta *Araucaria araucana* en unos cuarenta metros, no se aventuran las audaces trepadoras; sería

un rodeo de veinte años y una interminable ascensión; tienen ya una triste experiencia; por siglos el alerce ha visto nacer a sus plantas una enredadera, crecer y morir a mitad del camino. El alerzal es un gigantesco teatro por el cual han pasado innumerables actores vegetales y animales que anhelaron un poco de su eternidad. Posiblemente sus contemporáneos, el mastodonte y el Plesiosauro, sembraron el terror hollando el fango bajo su sombra y su respeto. Y si en alguna ocasión la colmillada del uno o el colazo del otro, arrancaron parte de su corteza, fué la vez que una magnífica estopa de barcos se adhirió al marfil de un mastodonte o a las placas de un Plesiosauro.

Su madera liviana, es de un subido color rosado, con anillos estrechísimos; su existencia en el tiempo es desconcertante; su aspecto es impresionante para los profanos y su vida fantástica para la ciencia. Tiene algunos parientes en los bosques de California, las Sequoyas, con las cuales pudo asistir, ya adulto, al descubrimiento de América.

Puede emitir voces, como instrumento, techar la vivienda del hombre, en todos los climas y ser, a través de las distancias, un noble guardador de los vinos generosos.

CHILE, PUEBLO DE MINEROS

Hasta hace poco teníamos la fantasía de un pueblo de mineros. ¿Quién de la actual generación no cuenta entre sus

ascendientes con un dueño de mina o con un buscador de oro? Hubo una compacta generación de soñadores apasionados que dieron a este país un dinamismo pasajero, un brillo parecido al áureo hallazgo, a la pura esperanza.

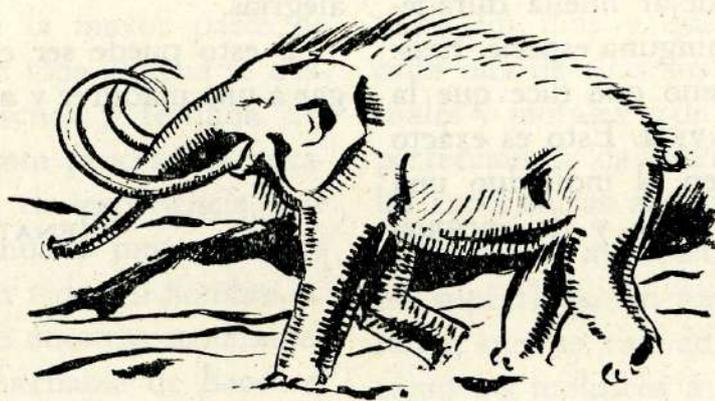
Debajo de los Andes y de la Nahuelbuta estaban los Siete Estados fabulosos, con sus ríos de oro y sus bosques de diamante negro. Recuérdese el cinturón californiano y piénsese en esa novela nacional que aun no ha sido escrita.

Mientras se caminó con la vista baja, se agujereó la tierra y se hurgó hasta debajo de los mares, nadie miró hacia arriba y hacia el sur, donde estaban las

minas a flor de tierra, los verdes diamantes de alerce, el único porvenir maderero de Chile, la fibra más noble del continente. Esta actitud, sin embargo, no es sensurable. Las capas subterráneas no ofrecían las dificultades de

explotación que presentan los bosques australes. Era relativamente fácil lavar las arenas, como los españoles y como los indios; agotar en mala forma las vetas dispersas de un subsuelo inmediato a la vivienda; horadar con maquinaria precisa una tierra ansiosa de respirar la riqueza.

Era en cambio difícil para una mayoría de nuestros hombres afrontar una empresa por sobre la que revoloteaban el riesgo y la muerte. No se tenía ni se tiene todavía una idea de las dificultades y los peligros que existen, fuera del alcance de los elementos, para realizar una explotación de los bosques de alerce. Se ignoraba el valor universal



de esta especie. Y aun cuando se le hubiese podido apreciar, no había hombres capaces de llegar hasta las montañas, cortar y llevar hasta el valle esta preciosa carga. Necesitaba, más que de un impulso momentáneo y fugaz, de una cadena férrea de acciones sucesivas.

Las montañas chilenas esconden todavía este tesoro, en espera de una raza educada en el esfuerzo continuado. No la acción espasmódica unida al desgano, ni las palabras que, a la vez que consagran los proyectos, destruyen la acción. ¿Cómo podríamos nosotros haber intentado esta obra, cuando todo lo confiamos a la providencia y a una fatalidad de la naturaleza? Y se necesitaba precisamente ir contra la naturaleza y encontrar la verdadera forma de lo providencial, que era el hecho de ser dueños del alerce en América.

LA PEREGRINACION

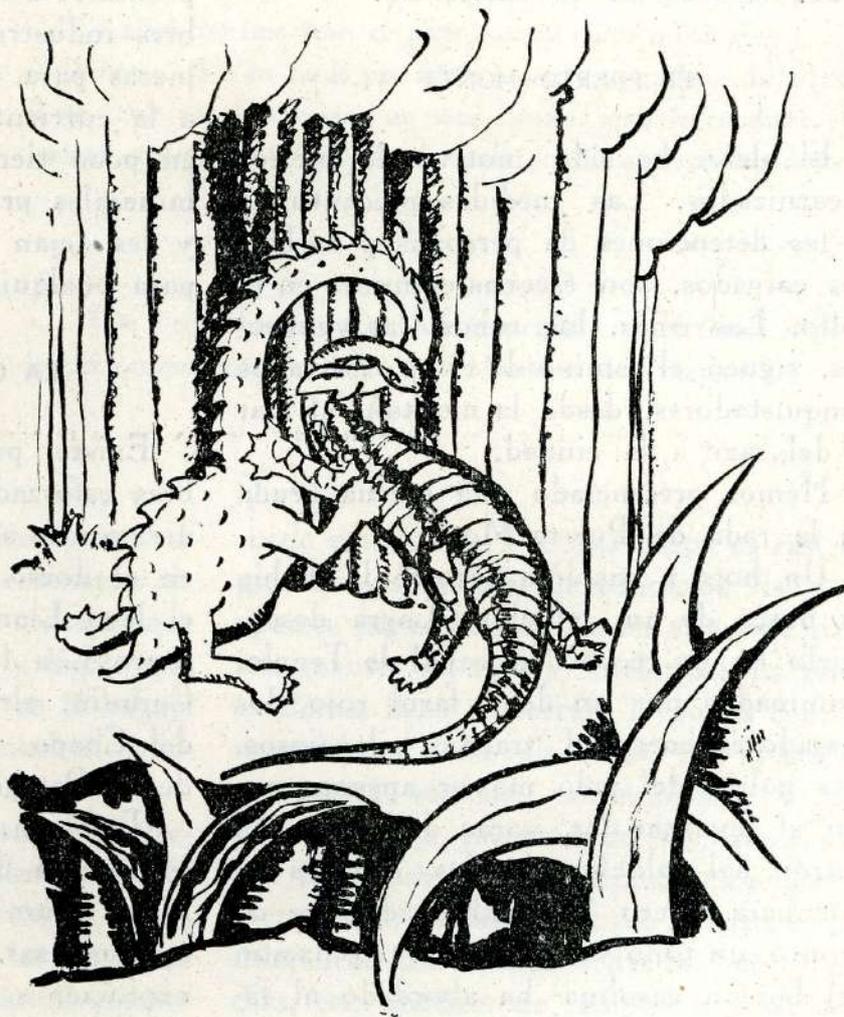
Los caballos rodean un bloque rocoso, por un sendero de guijarros. De pronto enfrentan a un peñarol que se levanta sobre un riachuelo correntoso. Los jinetes buscan con la vista un vado y clavan las espuelas. De un salto han caído sobre los helechos gigantes, sumiéndose en el fango hasta las monturas. Cruzan el río y deben trepar hasta la maraña del bosque.

Hace algunas horas que caminan por los desfiladeros, reteniendo las líneas que les han de llevar hasta las manchas de alerce. Las hachas por segunda vez vuelven a herir en la faja de reconocimiento del bos-

que, Han trasecurrido dos meses de lluvias y es difícil encontrar la estrecha garganta para ser engullidos hasta el vientre de la montaña. El ojo práctico de los montañeses y el hacha certera no equivocan el calco de las huellas.

La peregrinación es lenta. Los buscadores del alerce se llaman entre el tejido espeso sin poder verse. Los caballos piafan al encontrar el rastro que el puma ha dejado en las ramas, en la tierra o en el aire. En un claro del bosque se reúnen los hombres, se cuentan, respiran satisfechos de esta primera jornada, descansan breves instantes y prosiguen. Tras curren así horas y días hasta ganar el corazón del alerzal,

Allí vivieron hasta hace sólo dos meses y no han encontrado ni un solo vestigio humano. Mientras unos descansan, otros construyen la vivienda.



Después de uno o dos días empieza la corta de alerces. Las hachas ágiles hieren el ejemplar joven. Los alerces de muchos miles de años sólo les interesan para guarecerse de las lluvias. Estos troncos suelen ofrecer al hombre un refugio cálido y oportuno.

En el hueco de uno de estos árboles bien puede uno tenderse a pensar en el tiempo. Investigaciones científicas han determinado, mediante el estudio de los anillos anuales de crecimiento, que el alerce, por cada metro de diámetro, corresponde una edad de tres mil años.

Cuando cobijamos nuestro cuerpo bajo un ejemplar de catorce metros de circunferencia, nos sobresalta una impresión de pequeñez e insignificancia. Si bien es cierto que nuestras hachas pueden derribar un alerce, no es menos cierto que nuestra vida es sólo un parpadeo al lado de su existencia.

EN PUERTO MONTT

El alerce ha sido motivo de pleitos encarnizados. Las medidas precautorias y las detenciones de personas y de barcos cargados, son escenas comunes en el golfo. Las riñas, los robos, las venganzas, siguen el camino de estos esforzados conquistadores, desde la montaña al mar y del mar a la ciudad.

Hemos presenciado una escena cruda en la rada de Puerto Montt.

Un bote a gasolina recorre la bahía en busca de un falucho. Logra descubrirlo en un recodo del canal de Tenglo. Iluminados por un débil farol rojo, los cargadores hacen el trabajo silenciosos. Las poleas del palo mayor apenas crujen al levantar las varas de alerce. El patrón del falucho da las órdenes en voz baja. Pero su timbre adquiere de pronto un tono violento. La tripulación del bote a gasolina ha abordado al fa-

lucho y leen bajo la luz roja una orden de detención.

EXPLOTACION

En la montaña, donde no puede ir sino un hombre delante de un caballo, la obra de la corta de alerces es primitiva. Los bueyes no pueden ser empleados en ningún trabajo del bosque. Los alerces derribados a hacha ofrecen la seria dificultad de no poder trasladárseles hasta los ríos o hasta el mar. La vía aérea es la única solución posible para descolgar esta riqueza de nuestras montañas y por esto se ha pensado en la construcción de andariveles colosales que hagan su traslado desde las cumbres al mar. Por el momento estas maderas bajan con toda clase de dificultades, por fajas inclinadas, hasta los escarpados próximos a las aguas. Allí algunos hombres industrioses que laboran pequeñas piezas para duelas, someten estos trozos a la corriente de los ríos, cuyas aguas en poco tiempo arrastran las materias minerales productoras de color y sabor, y les dejan de manera inalterable, aptos para cualquier explotación industrial.

LA CUSTODIA DEL TESORO

Existe, pues, una minoría de hombres esforzados de buena ley. Durante diez o más años han mantenido su tienda en el dorso de los Andes australes, entre el lago Llanquihue y el estuario de Reloneaví, a la orilla del Chamiza y del Coihuin, alrededor de la tranquila hoyo del Chapo, o en los terrenos húmedos de la Patagonia.

Trabajan, contenidos por la naturaleza y la falta de medios. Su acción es anónima, dura hasta lo inverosímil, sin recompensas. Más que una empresa de explotación, es la custodia silenciosa de

un tesoro. No importa el tiempo ni el pago inmediato de los sacrificios. Llegará el día en que las montañas las formen los alerces amontonados en el valle. Con la lentitud de los ventisqueros y a la vez con esta propia seguridad, irán descendiendo los alerzales, de la cordillera al mar.

Por ahora cobijan a un puñado de hombres decididos.

Sabemos que muy al sur de Chile existen los grandes alerzales, así como

se nos ha probado que en el espacio están agrupadas las estrellas, las cuales pueden verse maravillosamente en las noches de verano. En el sur del país existe un haz de héroes anónimos, estenuados ya, envejecidos por una lucha continua, tomados de la mano, pero gruñendo, alrededor de los gigantescos troncos de alerce, en medio de esta constelación maravillosa pero inatrapable.

JACOBO NAZARÉ.

Aspectos de la educación física

EL SISTEMA NERVIOSO

“Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme. Il n'en faut pas faire à deux; et, comme dit Platon, il ne faut pas le dresser l'un sans l'autre, mais le conduire également comme un couple de chevaux attelés a un meme timon.”

Montaigne.

“De l'équilibre de notre vie musculaire et cérébrale dépend le perfectionnement rationel et le bonheur de l'humanité.”

J. Finot.

He querido encabezar estas líneas con esa vieja, aunque siempre nueva, enseñanza de Montaigne, porque juzgo que el concepto que encierra—con todo lo evidente y lógico que parece—no logra penetrar aún en el bagaje cultural de mentalidades, por muchos aspectos, escogidas.

Las actividades que persiguen el perfeccionamiento físico y el equilibrio somatopsíquico, junto con la introducción en la enseñanza de los postulados que les sirven de base, son miradas todavía, despectivamente—me atrevo a afirmarlo—por crecido núme-

ro de educadores. Por una parte, es casi lógico que así suceda. La educación física no aparece presentada en forma atrayente para los amantes del trabajo intelectual. La prensa diaria, llena su sección Deportes con un material que nada vale. Aquel que la analice encontrará vanidad, exhibicionismo y casi nada más. La juventud de hoy, arrastrada por la prensa hacia el deporte espectacular y comercial, entusiasmada por él hasta el delirio, llena sus insulsas conversaciones y sus días, con nombres de campeones y de performances, y contribuye a mantener el viejo

prejuicio que coloca a la educación física en el polo opuesto al de las actividades espirituales.

Ortega y Gasset piensa que, en medio del culto por las actividades físicas, del entusiasmo por el cuerpo, de la avidez por el récord, en medio del vano endiosamiento de los campeones y la ambición loca por los triunfos deportivos, existe un real desdén por el espíritu, desdén que constituiría el síntoma más importante, más característico de nuestro tiempo. Pero de ésto, que significa a todas luces un peligro, no incumbe culpabilidad alguna a la verdadera educación física. Si bien es cierto que ésta sólo ahora, se encamina por la vía científica y experimental, nunca ha pretendido el predominio de lo físico sobre lo espiritual, ni podría jamás tentarlo sin marchar rectamente a su ruina. No se trata únicamente de formar sanos y hermosos *animales*, según la expresión de Spencer. Se trata de perfeccionar al individuo en todos sus aspectos, armonizando siempre lo físico y lo psíquico, persiguiendo un tipo cada vez superior al de la generación anterior, un tipo cuyas condiciones de salud le hagan más apto para desarrollar una potencialidad intelectual y moral siempre mayor, un tipo cuyos valores todos, continuamente asciendan, algo como el super-hombre de que nos hablaba Nietzsche.

Así, pues, la educación física, tal como debe comprendérsela hoy, tiene un significado algo diverso del que le dieron algunos de sus grandes "pioneros" del siglo pasado y que otros quieren todavía para ella. Yo, al menos, le doy un significado más noble y más humano que el viejo ideal de Federico Jahn.

La educación física, mejorando al *animal*, buscando el equilibrio somato-psíquico, va tras el perfeccionamiento de la especie, *del tipo humano*, cualquiera que sea su raza o la comarca que habite y considerándolo, no como algo fijo y definitivo, sino como sus-

ceptible siempre de un continuo perfeccionamiento, como una cima a la que acaso nunca alcanzaremos.

Todo ésto nos indica que el papel de la educación física está muchísimo más en fortalecer al débil, en levantar al vencido de la vida, en elevar el nivel medio, considerando problemas de orden biológico y eugenético, en hacer obra higiénica y pedagógica, a veces médico-pedagógica, que en procurar una docena de campeones destinados a maravillarse en exhibiciones artificiosas, a la inmensa masa ignorante y sedentaria, que, ávida de excitaciones y de resonancias, no sabe ver, no sabe buscar nada detrás de todo ese vistoso aparato que se hace ante sus ojos.

La educación física tiende a procurarnos una vida más sana y fuerte, más intensa, una vida mejor. Siendo sus problemas de orden estrictamente biológico, no puede ser reducida a cuestiones de forma o estilos, ni puramente a consideraciones descriptivas de ejercicios y de juegos. El método experimental la invade cada vez más, colocándola ya a la altura de una verdadera ciencia, nacida del empirismo de la antigua gimnasia, como la química nació de la alquimia; como la astronomía, de la astrología; y como la medicina del charlatanismo de brujos y curanderos.

El doctor Romero Brest, médico director del Instituto de Educación Física de Buenos Aires, afirma que la educación física teórica debe tener un lugar predominante en la enseñanza, y estima que "es un ramo de la cultura intelectual perfectamente diferenciado de la fisiología general y de la higiene, cuya perfecta autonomía se justifica por la especialidad de sus fines y la especialidad de sus medios". (1)

No pretendo ahora hacer el elogio de la educación física como factor de obtención y mantenimiento del estado de salud, como

(1) Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires 1928.

factor reforzador de las grandes funciones orgánicas y estimulador del desarrollo físico normal, papeles que le corresponden en su calidad de rama, tal vez la más importante, de la higiene. Quiero referirme, por ahora, únicamente, a un punto pocas veces considerado, a las relaciones de la educación física con el sistema nervioso, a su influencia en el desarrollo de éste. Y no pretendo tampoco ser completo, que sólo voy espigando por un campo en donde otros han recolectado ya.

Antes de que el niño penetre al mundo de lo consciente, aparece el movimiento como una de las primeras manifestaciones de la vida. Al embotamiento de los primeros días, que parece continuar aún la apacible inmovilidad de la vida intra-uterina, sigue una fase en que aparece, desordenadamente al principio, una gran movilidad, que continuará durante toda la infancia y constituirá una de sus características. Ved con qué alegría agita sus pequeños miembros la guagua a quien se desata sus pañales. Observad cómo actúa y se mueve sin cesar el chiquitín que ya gatea o camina, haciendo en casa la desesperación de sus mayores. Y más tarde, fijáos cómo la necesidad imperiosa del juego domina durante la segunda y la tercera infancia-

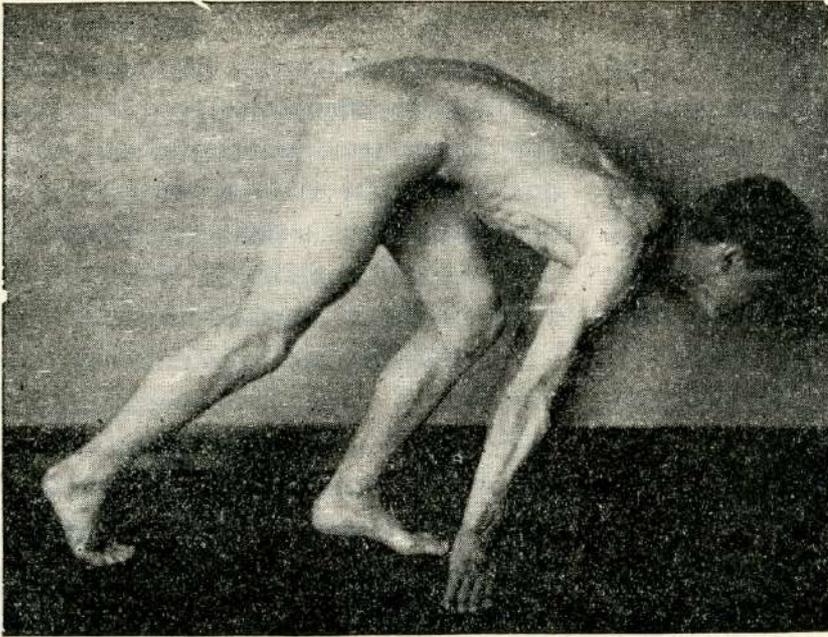
¿A qué obedece todo ésto? Al mismo instinto que hace al ternero brincar y correr por el potrero y al pequeño gato atrapar graciosamente el ovillo sin objeto alguno aparente. Es que toda esa actividad constituye un estímulo indispensable para la intensa labor constructiva de millares de células, cuyos incesantes procesos de multiplicación y asimilación van conduciendo al ser al estado adulto y es que el mismo sistema nervioso central requiere de esos estímulos, para poder constituirse normalmente y presidir las funciones orgánicas. "Motus est vita", dijo ya Tomás de Aquino.

En el recién nacido, encontramos únicamente movimientos reflejos, provocados por excitaciones externas y movimientos automáticos indeterminados que *parecen* espontáneos. Los conscientes o voluntarios no existen, porque la ideación sólo está en germen, y, porque las vías de la zona motriz del córtex a las astas anteriores de la médula y de éstas a los músculos, aún carecen de mielina.

Los movimientos voluntarios son aprendidos poco a poco, a partir de los primeros meses de la vida. Las numerosas sensaciones que, por diversas puertas de entrada llegan hasta el córtex, dejan en el protoplasma nervioso sus huellas, las imágenes, que la memoria conserva. Ahora bien, las agrupaciones de células nerviosas que, bajo la acción de la voluntad primero, y después independientemente de ella, se habitúan a reaccionar ante ciertas excitaciones repetidas, en una forma precisa, provocando determinados movimientos que se adaptan a un objetivo dado, constituyen los centros psicomotores. Así, pues, la excitación provocadora del movimiento alcanza a la zona motriz y de ella se descarga, por la vía piramidal, hacia la periferia. Tal descarga motora, desordenada e inadaptada al principio, va regularizándose poco a poco, y en el quinto mes, ya puede el lactante coger el objeto que ve.

Estas numerosas reacciones motoras, por un continuo trabajo de selección de contracciones musculares, se van adaptando al fin perseguido y los movimientos, vacilantes y torpes en un comienzo, adquieren la *coordinación*. Y esto implica la creación y perfeccionamiento de los centros neuro-motores correspondientes.

Ya se divisa, entonces, el fin de la educación motriz; crear mecanismos psicomotores tales que una sensación cualquiera pueda determinar la producción de actos motores adecuados, sin esfuerzo, sin el trabajo constante de la inteligencia, atención y voluntad que quedan, hasta cierto punto, libres; pero conservando la facultad de mo-

*Actitud de carrera.**Punto de partida.*

dificar la reacción o de impedirla. Así, la función motriz, gracias al ejercicio continuo del mismo acto, llega a ser automática, como ocurre en la marcha, la ejecución de música, los oficios manuales, después de un largo aprendizaje.

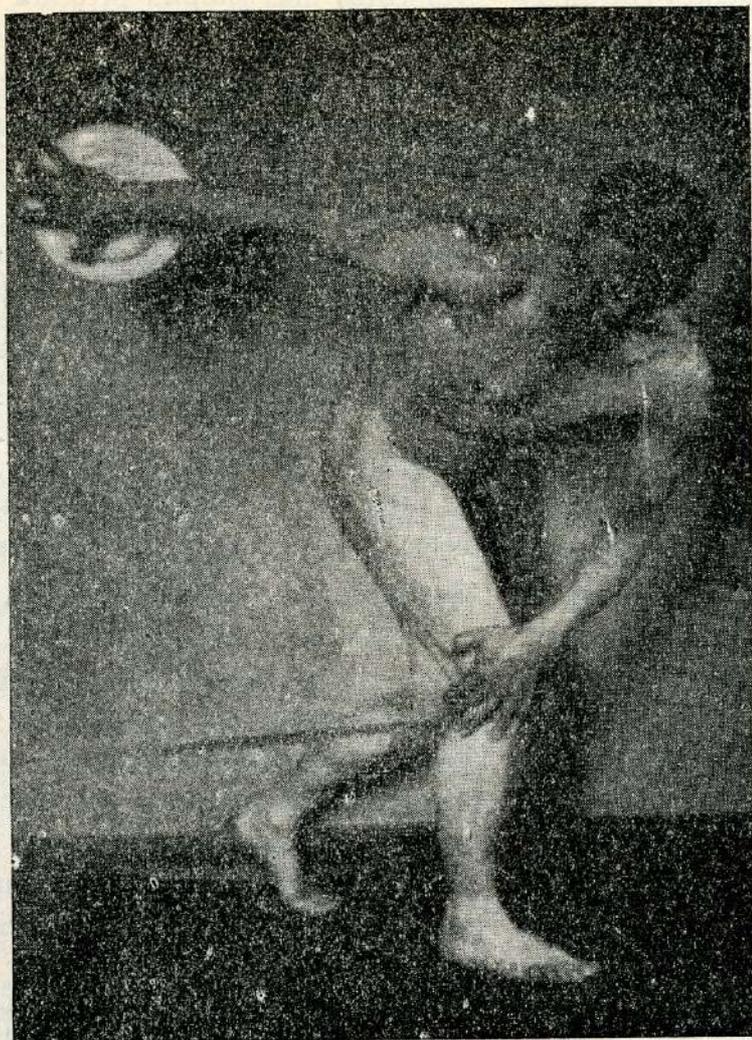
Si todos nuestros movimientos voluntarios se aprenden, debemos aprenderlos bien, creándonos el mayor número posible de centros automáticos y perfeccionándolos de modo que logremos un adiestramiento general y variado que nos asegure mayor dominio sobre el cuerpo y que sirva de base a posibles entrenamientos especializados. Así, llegado el momento de la acción o del peligro, se alcanzará un máximo de efecto con un mínimo de gasto y fatiga, se evitarán contracciones incoordinadas, sinergias inútiles, la psiquis quedará más libre para actuar y el individuo, dueño de su máquina animal, se sentirá más apto en la lucha por la vida. Gracias a la perfección de ciertos centros neuromotores, gracias al desarrollo del sentido muscular que deja apreciar leves oscilaciones del centro de gravedad, puede el gimnasta marchar en equilibrio a gran altura y gracias a una coordinación exacta de los movimientos, a un trabajo psicomotor armóni-

co, puede el crawlista cruzar, veloz, por la superficie de las aguas.

El juego, la gimnasia, el deporte, contribuyen a la educación integral, puesto que ejercitan los centros nerviosos de asociación y coordinación, la sensibilidad, la voluntad, la memoria, la inteligencia en ciertos aspectos y el dominio de sí mismo, a más de la función motriz.

Así, pues, la educación física estimula el desarrollo del cerebro y perfecciona, en parte, sus funciones. Aunque no bien estudiadas aún, las modificaciones del córtex por el trabajo muscular, son ciertas. La patología nos demuestra que un sordo-mudo, un ciego de nacimiento o un sujeto perturbado seriamente en sus funciones motrices por alguna afección de la infancia, y que no hayan recibido educación especial, presenta un déficit intelectual debido a que, falto de excitaciones periféricas motoras y sensoriales, ciertos centros no se han desarrollado.

Por otra parte, la menor oxigenación del elemento nervioso que entraña, a la larga, la falta de trabajo muscular, por menor amplitud respiratoria y menor actividad circulatoria general, debe repercutir desfavorablemente sobre el metabolismo de la célula



*Lanzamiento
del disco.*

nerviosa, como ocurre evidentemente en los demás tejidos. De manera que el cerebro, base tanto de cultura intelectual como de la física, no puede independizarse, no puede aislarse del resto del organismo. Su nutrición y, por consiguiente, su capacidad funcional, ha de estar íntimamente ligada a esa armonía y equilibrio de todas las funciones orgánicas que persigue la educación física.

Ribot ha puesto en claro la importancia de las imágenes motrices para la vida psíquica y de esto se desprende el valor de la educación motriz. El doctor Ledent, para demostrar que el desarrollo de la movilidad ayuda al desenvolvimiento de la inteligencia, aconseja la experiencia siguiente: "Tomad, dice, sobre una película la fotografía de un sujeto; cortadla en el medio, después to-

mando la mitad derecha, aplicadla dos veces, una vez al derecho, una vez al revés sobre papel sensible. Formáis así la cara dos veces derecha del sujeto. Haced lo mismo con el lado izquierdo."

"Si comparáis los tres retratos: entero, dos veces derecho, dos veces izquierdo, comprobáis que el segundo es mucho más enérgico, más inteligente; el tercero menos enérgico, menos inteligente que el primero. Lo contrario se observaría en los zurdos." (1)

Numerosos son los fisiólogos que sostienen que la inferioridad física marcada, marcha a la par con la inferioridad mental (2),

(1) "L'Education Physique basée sur la Physiologie Musculaire".—París, 1923.

(2) Ledent, Demoor, Faré, Vaney, Binet, Porter, Warner.

o que los sujetos más inteligentes corresponden a los más fuertes y sanos. El doctor Porter declara que en 35,000 niños examinados en Estados Unidos, correspondía, a una mayor superioridad física, una mayor capacidad intelectual.

Warner llega a la misma conclusión con 50,000 niños ingleses. Tal parece, también, la idea de Keyserling (3) cuando observa que en las familias pobres europeas nacen muchos más niños deficientes en lo físico, espiritual y moral, que en las buenas casas.

¿No viene ésto a confirmar, a dar razón al hermoso ideal griego: del equilibrio del cuerpo y del espíritu? Una vez más, la intuición penetrante y clara del pueblo helénico viene a ser apoyada posteriormente por la investigación.

De lo dicho se desprende que la falta de educación física será funesta para el desarrollo de las funciones nerviosas del niño, a quien se exige trabajo intelectual, y que el sedentario adulto no se halla en las mejores condiciones para dar un máximo de rendimiento cerebral.

Por un tiempo puede el sistema nervioso sufrir calladamente; pero tarde o temprano se hará pagar con usura la injusticia de que se le hace víctima. El desequilibrio somatopsíquico se hará presente, no sólo con la decadencia de la forma, sino con perturbaciones funcionales, viscerales y nerviosas, que se transparentan por desarmonías de las cenestesis interiores, dolores de cabeza, vértigos, irritabilidad, astenia, abulia, desfallecimientos de la atención o la memoria, insomnio y aún trastornos que constituirán un verdadero cuadro clínico.

La falta de educación neuromotora del sedentario se evidencia fácilmente. Quien haya trabajado alguna vez en gimnasia médica, bien lo sabe. La torpeza que en sus mo-

vimientos más simples presenta el oficinista o la señora sedentaria, pasada su cuarentena, es realmente admirable. El ejercicio más sencillo aparece para ellos plagado de dificultades; contraen músculos antagonistas, producen sinergias inoportunas, cortan sin motivo la respiración, se *esfuerzan* sin objeto, pierden el equilibrio. Si se insiste o se aumenta un poco la intensidad del ejercicio, el corazón late desusadamente y la respiración se hace anhelante y fatigosa. Un niño resulta más dueño de su cuerpo. Imaginemos la situación de tales individuos si la vida les coloca en circunstancias difíciles como un salvataje, una lucha, una simple carrera.

En realidad, no sólo se trata en semejantes casos de una deficiencia orgánica general. No es que la incapacidad sea causada sólo por un vientre abultado, por músculos atroficos e impotentes, por arterias endurecidas o por un corazón grasoso y asistólico. Se trata, sobre todo, de una incapacidad nerviosa, de una falta de coordinación psicomotriz que coloca al sedentario en un verdadero estado de invalidez, invalidez que será tanto más marcada cuanto mayor sea la inmovilidad habitual. Y la práctica en gimnasia médica, enseña que la rehabilitación por el ejercicio de las funciones neuro-musculares perdidas, es tanto más difícil cuanto más tardía.

De todo esto, deducimos que, en el sentido biológico, no podemos considerar educada a una persona que no haya recibido una regular educación física, por muy intelectual que sea.

La gimnasia médica nos muestra, también, cómo puede ser saludable la influencia del ejercicio sobre el sistema nervioso en los lindes de la enfermedad, o, a veces, francamente enfermo. Así, en los sujetos de constitución ansiosa o aún afectados de verdaderas crisis de neurosis de angustia, he podido observar, nítidamente, la acción calmante, regularizadora, de la gimnasia.

(3) "Europa.—Análisis espectral de un continente".—1929.

El doctor Juarros (1), médico-director de la Escuela Central de Anormales de Madrid, afirma que la práctica diaria de ejercicio físico, bien en forma de gimnasia sueca o de algún deporte al aire libre, son medios coadyuvantes inapreciables en el tratamiento de la ansiedad y sostienen que el deporte bien entendido, adaptándose a las condiciones del sujeto, constituye una salvaguardia de las neurosis en general, y, en particular, de la angustia.

La influencia neurotónica del ejercicio se manifiesta, especialmente, en los caracteres afectivos o emocionales, los *sensitivos* de la clasificación de Ribot, que viven más interiormente que exteriormente por predominio de las sensaciones internas y que poseen gran susceptibilidad nerviosa. Así, la gimnasia con sus movimientos disciplinados y precisos, el juego con su alegría retozante y el deporte que enseña voluntad y que educa solicitando iniciativa y encausándola, están llamados a estimular, tonificar, digamos, a los pesimistas, los humildes, los tímidos, los contemplativos, que pertenecen a este grupo y cuya inteligencia puede ser igual o superior a la de los *activos*, caracteres que viven sobre todo exteriormente, que poseen gran acúmulo de energías y disposiciones siempre renovadas a la acción.

El recargo intelectual de la hora presente, que ya desde la niñez desequilibra las fuerzas orgánicas, el sedentarismo escolar (2) y post-escolar de la inmensa mayoría, la vida anti-higiénica en oficinas y fábricas y el desgaste nervioso intenso a que nos obligan las excitaciones, preocupaciones continuas, excesos y apresuramientos de la vida

(1) "Diagnósticos y tratamientos Psiquiátricos de urgencia".—Madrid, 1928.

(2) No podrá dejar de hablarse de nuestro sedentarismo escolar mientras el niño no practique, por lo menos, una hora diaria de ejercicios, en todos los cursos.

artificial y complicada de la época, llegan a producir, en el civilizado sedentario de las ciudades, la ruptura del equilibrio somato-psíquico, arrojándolo muchas veces hacia el dominio de lo patológico, transformándolo en un desequilibrado nervioso-muscular, en un verdadero *enfermo*. Olvidamos demasiado que debemos lo que somos a nuestro sistema nervioso, que valemos lo que él vale y que Cuvier no andaba descaminado cuando, hace ya un siglo, decía: "El sistema nervioso es, en el fondo, todo el animal".

Si, en medio de todo esto, tendemos la mirada hacia la antigüedad clásica, y la fijamos en Grecia, veremos que su espléndida cultura brotó, justamente, del íntimo consorcio entre lo físico y lo espiritual, de la armonía del soma y de la psiquis.

La educación física floreció en Grecia, en forma no superada aún. Constituyó allí una institución nacional. No fué reservada únicamente al niño y al joven. Los filósofos, los historiadores, poetas, artistas, políticos, nunca olvidaron su educación gimnástica. Frequentaron el gimnasio, cualquiera que fuese su edad. Y la historia nos muestra como célebres atletas, entre otros, a Platon, a Sófocles, a Esquilo. Pitágoras (1) obtuvo un premio en pugilato y Eurípides fué vencedor en los juegos de Eleusis.

Ese pueblo, perseguidor del equilibrio somato-psíquico, idólatra de la belleza plástica, presintió la necesidad de una concordancia feliz entre todas las labores fisiológicas y psíquicas del ser que ha de llegar a superarse y pareció comprender, intuitivamente, que la belleza de la forma externa es un reflejo de la corrección, de la normalidad de las funciones interiores, un reflejo de esa otra belleza, la belleza funcional que significa el estado de salud.

Y notemos que la fuerza intelectual de

(1) Doctor Mauricio Boigey, "Fisiología de la cultura física y los deportes".—1929.

aquella gente, actúa, aún hoy día, al través de veinte y tantos siglos, sobre el hombre contemporáneo.

El menosprecio largo tiempo sufrido por la educación física en nuestra enseñanza, tiene también sus causas en que el profesor del ramo no ha podido colocarse aún en el sitio que la época actual le señala. Debería, desde luego, campear con soltura por los dominios de la biología, que ese es, precisamente, su terreno; arraigado fuera de él, quedará inevitablemente descentrado, cualquiera que sea el lugar de las aplicaciones en que pretenda ubicarse. Habría de ser, en lo posible, un biólogo. Y puesto en alto su prestigio, forzosamente dejaría de ser, la educación física, el ramo paria de la educación.

Creo que este mismo es el criterio de la Dirección de Educación Física al encabezar su Departamento Técnico con un profesor ya experimentado y distinguido que, estando a un paso de su título de médico, tiene la base biológica indispensable para la eficiencia de su pesada labor. Los trabajos prácticos de fisiología y anatomía para los alumnos, implantados ya, tienden al mismo fin.

Un profesor de educación física, sin base firme en las ciencias de la vida, por muy bien que enseñe los detalles técnicos de su especialidad, no podrá aspirar con propiedad, en su ramo, al título de educador, de pedagogo, en todo el amplio y noble sentido del concepto.

El papel de profesores de energía, de

guardadores del equilibrio somato-psíquico, de reforzadores de las funciones vitales y talladores de la forma bella, en suma, el papel de *superadores del tipo humano*, que corresponde a los profesores de educación física, está señalando un gran futuro para esta rama de la educación, un futuro, cuya importancia no se mide aún.

Desde la vida misteriosa y vaga de los vegetales inferiores hasta el protozoo en que surge ya un *mínimum de psiquis*, desde aquí hacia los tipos superiores de organización, la naturaleza va subiendo de grado en grado por la escala biológica y continúa su marcha ascensional hasta llegar, en su último y supremo esfuerzo, al hombre inteligente. Este, a pesar de todo el cortejo de deficiencias y miserias que arrastra, es, sin duda, lo más completo, lo más difícil, es como la joya, el diamante, que la naturaleza llega a producir.

Ahora bien, la educación física—siempre que afirme su raigambre biológica—está destinada a mostrarnos cómo podremos ayudar a la madre naturaleza en la paciente tarea de ir tallando, faceteando, acabadamente su diamante. Y así contribuirá esta rama de la educación, tal vez como ninguna otra, a que podamos ir dejando a las gentes venideras, generación tras generación, y encarnada en nuestros propios hijos, una herencia cada vez más bella, más fuerte y más pura que la que nos tocó a nosotros recibir.

LUIS BISQUERTT S.

El concepto nacionalista en la reforma educacional alemana

LA Alemania fué sacudida por la guerra europea hasta los cimientos mismos de su nacionalidad: derrota, revolución, hambre, guerra civil y caos económico. Reinaba, entonces, la más gran confusión en el Imperio: huelgas, disensiones en el ejército mismo, escasez de pan y de carbón, la pobreza, la miseria, para millones de hombres. Los partidos políticos se combatían furiosamente, cuando las tradiciones y los valores se habían ya disuelto. El Estado, la propiedad, la familia, todo el orden social, estaban en tela de juicio, y, lógicamente, la escuela y la educación.

¿Existían aún valores capaces de resistir a este desorden? La concepción misma de la civilización era objeto de apasionadas polémicas y los movimientos de reforma pedagógica que se iniciaron antes de la guerra, se ampliaron y desarrollaron sin contrapeso; pero las fuerzas conservadoras, vivas aún en la antigua Alemania, comenzaron la defensa de la tradición. Hoy, aunque no se ha llegado a resolver el problema, ha terminado el combate. La discusión se ha hecho más clara y más objetiva. Pueden, ahora, precisarse sus tendencias y lo que se ha conseguido.

LA ESCUELA ANTIGUA

Es decir, la del siglo XIX. El Estado determinaba su forma y era la suprema autoridad escolar, en contraposición a la Edad Media, en que predominaba la Iglesia.

El Estado, ayer y hoy, en ésto no hay cambio alguno, tenía el cuidado de formar una generación consciente de sus deberes civiles que sostuviese, por medio de sus escuelas, sus liceos y sus universidades, la civilización de la cual se había proclamado protector. Sin que el Estado interviniese en las veinticinco provincias del Imperio, a causa de una estructura política semejante, el fin cultural de la escuela era el mismo. Una autocracia burocrática y militar temperada por la Constitución. Tenía el Estado la supervigilancia, mediante un escalafón cuidadosamente respetado de la escuela, sin que intervinieran en la confección de los programas o en el control general de la enseñanza el padre de familia o el encargado del alumno.

La Escuela antigua enseñaba, sobre todo, el orden, la disciplina, la sumisión. La consigna era aprender y luego aprender, 5 o 6 horas diarias en la escuela, dos o tres en la casa. El aspecto material de la escuela era austero: bancos fijos, paredes desnudas, sin adorno alguno o a lo sumo retratos de héroes o mapas fonéticos con esquemas de mandíbulas o dentaduras impecables.

La obediencia, la puntualidad (virtudes que el Estado exige a sus funcionarios) combinábanse con la educación cristiana, mediante la colaboración de la Iglesia en la Escuela Primaria, en los Liceos y espiritualmente en el humanismo universitario. Esta era la base de la enseñanza. Los programas precisábanse para cada asignatura y

para cada año. Por medio de lecciones y de interrogaciones, el maestro transmitía simplemente los conocimientos fijados en el programa.

En la Escuela Primaria, el detalle mismo de los métodos estaba cuidadosamente determinado. El manual era la clave del saber y el maestro no intervenía sino para completar la materia. Se había reglamentado un sistema de premios y de castigos con el objeto de asegurar la adquisición definitiva de los conocimientos: castigos corporales, anotaciones en el libro de clases, clasificaciones estrictas, excepciones, trabajos escritos, exámenes rigurosos. Estimulábase la ambición personal. La escuela era, según Walken Paulsen, la carrera abierta al éxito individual. El triunfo o la derrota en los estudios tenía terribles consecuencias para el porvenir de los alumnos. Los derechos, el monopolio de la enseñanza dada por el Estado a las escuelas, permitían a los alumnos de estas escuelas únicamente, continuar estudios superiores, lo que no ha cambiado, y hacer sólo un año de servicio militar.

Este tipo de escuela permitía al Estado hacer la selección de los que podían ser llamados a su servicio y de reservarse el acceso a las profesiones mejor retribuidas, previo pago de una contribución escolar, cuyo monto ha ido creciendo cada día. La escuela y toda posibilidad de ascensión social era así un asunto de dinero, y las escuelas del Estado, escuelas de carácter social. La Escuela Primaria era la del pueblo, las escuelas reales, medias o profesionales, las de la clase media. La Universidad y la educación secundaria, que conducía a

ella, reservábase a los más ricos o los más afortunados. La escuela antigua era el reflejo de un estado autoritario, medio feudal, medio capitalista, gobernado por una burocracia todopoderosa.

El Dr. Fritz Helling, en un artículo publicado en la "Französische Rundschau", observa lo siguiente:

"Es curioso que una escuela tan exclusivista, en lo que se refiere a la autoridad, y cuyo fin era la adquisición pasiva del saber, haya predominado en el siglo XX, cuando a fines del siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX el gran movimiento liberal e idealista había dominado toda la pedagogía alemana."

Y Fichte puntualizaba, hace medio siglo:

"Hemos encontrado el medio de suscitar el amor por el estudio, excitando la actividad inmediata y personal del alumno, y haciendo de esta actividad el fundamento mismo de la conciencia."

Esta ideología era la de una *élite* intelectual, pero este ideal de liberalismo burgués no se realizó; desde luego, como observa Helling, porque la escuela viva, fundada en la realidad, en el sentido de Pestalozzi o Fichte, la escuela que desarrollaría, frente a la vida social, todas las fuerzas estéticas, morales y religiosas del individuo no fué la orientación fundamental de la enseñanza. Se escogió, más bien, la escuela humanista, de tipo clásico. Esta se aleja de la realidad y del pueblo, arrastra al hombre al mundo concreto y lo transporta al ideal impasible y muerto de la antigüedad. Educación puramente formal, tuvo que degenerar hasta hacerse intelectualista y verbal, convirtiéndose, al ca-

bo de los años, en una simple trasvasiación de conocimientos, que era lo que se llamaba cultura general.

Sin embargo, este sistema, a pesar de su sólida organización, se encontró expuesto a graves amenazas.

En la segunda mitad del siglo XIX produjéronse grandes acontecimientos sociales. La sociedad comenzó a transformarse en sus raíces mismas. Cambiaron, desde luego, las condiciones de existencia, formáronse fuerzas económicas y científicas nuevas. Los padres deseaban para sus hijos una educación práctica y pedían la enseñanza del comercio, de los oficios, de la industria y de las ciencias técnicas. El liceo y las humanidades se mostraban impotentes, tanto más cuanto la ciencia misma estaba a punto de destruir los cimientos en que ellos se fundaban: el ideal antiguo, norma absoluta de civilización.

Desde 1900 hubo ensayos de escuelas nuevas, pero estos tipos de escuelas heredaron los vicios fundamentales de la escuela tradicional, que no era sino una trasvasiación del saber. La escuela pasiva, intelectualista, burocrática, no fué vencida. Esta escuela de la Alemania anterior a la guerra era la expresión, según las palabras de un pedagogo, de una cultura de superficie cuyas raíces profundas se habían ya cortado.

LA ESCUELA NUEVA

A fines del siglo XIX y a principios del XX, se inició un nuevo movimiento pedagógico. Provenía, en parte, de las teorías revolucionarias del super hombre de Nietzsche. Era una violenta reacción contra la pasividad de la enseñanza li-

bresca. Se atacaba la escuela reinante con ásperas expresiones.

"Los alumnos no son sino receptáculos donde el maestro vierte conocimientos", decía Gaudig; y Kerchensteiner confirmaba: "Escuela de intelectualismo, pobre de sentimiento y de voluntad, donde no se cultiva si no el más peligroso enemigo de toda verdadera cultura, el saber por el libro."

"Las experiencias han demostrado, continúa más adelante, que toda la escuela debe gravitar no en torno al saber acumulado por la memoria, sino alrededor de un sistema que desarrolle ampliamente las facultades intelectuales, morales y manuales."

Sin embargo, reina aún la tiranía del programa. Las consecuencias naturales son el *surmenage*, la falta de finalidad espiritual, y, sobre todo, la debilitación de la actividad, de la penetración intelectual, en el niño. Bajo el peso exagerado de los programas, no queda tiempo ni fuerza para el libre trabajo del espíritu. La presión que se ejerce sobre el niño, el despotismo del cuestionario, lo envuelven en una bruma de pasividad. Se mata el instinto interrogador, el afán de preguntar, base de la psicología infantil en desenvolvimiento.

El fundamento de la reforma auspiciada por Gaudig, Wynecken, Kerchensteiner y otros pedagogos de vanguardia, era una inversión radical de la antigua pedagogía. El alumno, es decir, su personalidad humana en formación, debe ocupar el centro que ocupan, hasta ahora, el maestro y los programas.

"Una mutación pedagógica, análoga, dice Gaudig, a la que efectuó Co-

pérrnico en el universo. La escuela pasiva debe cambiarse en una escuela activa que enseñará el trabajo, lo organizará en provecho de la actividad espontánea del alumno para ponerlo en posesión de la cultura, por su esfuerzo libre y personal.”

La guerra europea, con la desaparición del Gobierno imperial, trajo consigo el desastre de su sistema escolar. La República democrática nació de sus cenizas. Contrariamente al régimen antiguo, el nuevo Gobierno tuvo la colaboración y responsabilidad de los ciudadanos. El Reich y los Estados empezaron la reforma de la enseñanza y toda la nación hizo suyos los nuevos ideales pedagógicos. La constitución de Weimar adoptó la escuela activa en uno de sus artículos. Y en Prusia, a principios de 1924, se habló ya claramente de reformar la enseñanza secundaria. Basábanse los reformistas prusianos en el principio de Kant: “Es imposible aprovechar la libertad sin haber sido antes liberado”. Fueron llamados los maestros a colaborar, bajo su responsabilidad. Se les dió más libertad para fijar los programas y determinar los métodos. En cuanto al trabajo de los alumnos se disminuyó el número de horas de clases, se aliviaron los programas, las lecciones orales y las tareas. Una gran libertad se acordó para los métodos y procedimientos de enseñanza. En los cursos superiores se instituyeron comunidades de trabajo con libertad de opción. Después del medio día se dió, en lo posible, libertad al alumno y se clausuró el trabajo en la casa. Se fundaron consejos de padres y apoderados, adjuntos desde 1919, a todas las escuelas y fueron lla-

mados a opinar, a sugerir ideas, desde el punto de vista del hogar, en materia de administración, de disciplina escolar y en lo que concierne al desarrollo físico, intelectual y moral de los niños. Predomina la idea, en contraposición a un exceso de intelectualismo, del desenvolvimiento integral de la personalidad. La educación artística, la cultura física y la enseñanza manual fueron restablecidas en el plan de estudios o desarrolladas más vigorosamente y como una expresión característica de la nueva orientación, se establecieron excursiones mensuales en todas las escuelas y liceos.

Desaparecieron los privilegios, tan arraigados en la sociedad alemana de fines del siglo pasado y principios del presente. Se estableció una escuela común, de cuatro años. Y el artículo 146 de la Constitución del Reich declaraba “que la admisión de un alumno en una escuela determinada se establecería según sus aptitudes y sus gustos y no según su situación económica o social, o según la religión de sus padres”.

“El Reich, los Estados y las Comunas deben crear fondos públicos para ayudar a los niños menos ricos a seguir sus estudios medios y secundarios. De este modo, todos tendrán derecho a llegar a un mismo grado de cultura.”

El lema germánico: “*A pueblo único, escuela única y cultura única*”, se substituyó por una nueva unidad, no tanto unidad de forma como unidad de espíritu y de ideal.

Se encontró la solución en un concepto nacionalista, en un tipo de humanidad adecuada a los alemanes. He aquí el objeto de esa reforma: dar a conocer, comprender y amar lo que es

alemán, dar nociones sobre las formas de civilización que el espíritu alemán ha aportado a través de las edades en la ciencia económica, en el derecho, en las costumbres, en la manera de vivir, en el arte y en la religión. Dar de estas manifestaciones del espíritu alemán, no solamente un conocimiento exterior, sino íntimo; penetrarlas, colocándose, según Kessler, en plena corriente de la vida alemana, para llevar una contribución, servir y crear en el mismo espíritu.

Y se rompe definitivamente con el antiguo ideal de una cultura general enciclopédica. El ideal civilizador del humanismo, con los ojos puestos en la antigüedad, pierde su virtud orientadora. Vuelven a estar de moda las ideas de Nietzsche, de Herder, de Fichte, en un sentido puramente nacionalista. He aquí las materias de esta enseñanza: alemán, historia, geografía y fisiología. Los objetos particulares de los distintos tipos de escuelas no han impedido que un lazo orgánico, el sentimiento nacionalista, las uniese y las hiciese iguales en el fondo. Lo esencial es que la enseñanza del segundo grado se complemente con el orden establecido por la escuela única y que la unidad de la escuela alemana sea salvaguardada por las diferentes funciones de estas escuelas. Este centro común de enseñanza, garantizará la unión interna de las escuelas de segundo grado con la escuela popular, y de estas escuelas entre ellas.

En fin, y por lo mismo, la escuela única de cultura alemana ha llegado a convertirse en un hogar de cultura viva. Este fondo común de civilización se convertirá en un hogar común de vida, establecerá conexiones vivientes entre la escuela, la vida y la profesión.

Observaba Gaudig: "Nada más falso que alejar a la juventud escolar de la vida moderna, por temor a la multiplicidad de sus aspectos o a la confusión que llevará a los sentidos y al espíritu."

Que la escuela se abra a las exigencias de la realidad y de la vida. De aquí la necesidad de una división consciente del trabajo, de una diferenciación en armonía con la de la vida moderna. Así, la enseñanza profesional se desarrolló en formas múltiples y de acuerdo con el espíritu de la raza. En la enseñanza media, grado superior a la escuela primaria, se crearon dos tipos de escuelas: la Escuela Superior alemana, donde se acentuó la enseñanza de formas específicamente alemanas de civilización; y la Escuela superpuesta, que acogió a los alumnos de la Escuela Primaria, especialmente dotados. Se ha hablado, además, de la escuela de estudios económicos o escuela profesional superior que se apoyaría en la enseñanza artística, técnica y en la economía social.

De este modo, la educación pública se divide en numerosas ramas que responden a la amplitud y a la complicación de la vida moderna.

El nuevo Reich, de carácter republicano y con tendencia unitaria, ha tomado para sí la dirección de las innumerables bifurcaciones, producidas en todas las escuelas de los estados alemanes, pues desea ver realizada la unidad de cultura; y las innumerables escuelas, nacidas en los reinos según las necesidades particulares a cada uno de ellos, se hallan incluidas en el cuadro fijado por el Reich, de acuerdo con los principios fundamentales de la Constitución de Weimar:



OSCAR MILLAN.
Croquis al carbón.

“La enseñanza pública debe constituirse orgánicamente. Por encima de una escuela común están las escuelas medias y superiores, cuya organización se reglamentará según las diversas necesidades de la vida profesional. En todas las escuelas, la educación ha de encauzarse en el sentido de una formación moral, hacia una mentalidad cívica que desarrolle el valor personal y la capacidad profesional, conforme al carácter del pueblo alemán y en la idea altruista de la reconciliación de los pueblos”.

Pero sobre estas modalidades, más bien reglamentarias que efectivas, había algo nuevo, el ideal de educación común, la comunidad escolar, que era la exteriorización de una época, cargada de toda clase de problemas sociales. Y una vez más, la pedagogía era la imagen fiel de una época. La escuela pasiva constituía un reflejo de los gobiernos autoritarios del siglo XIX. En la escuela del trabajo libre y personal, el liberalismo burgués encontraba su expresión. La comunidad escolar es el comienzo de una

nueva forma de vida social. Es un mundo nuevo el que se abre a la pedagogía, cuyas soluciones tienen que ser, también, forzosamente nuevas.

Los hogares educativos al aire libre, fundados por lista en forma de externados campesinos, fueron los primeros en abrir la nueva vía, donde es camaradería, solidaridad, la organización de la vida en común. Ni separación ni oposición entre maestros y alumnos, ningún aislamiento de los alumnos entre sí durante el curso de la enseñanza y del proceso educativo. Educadores y alumnos son los miembros y los servidores de un todo. Se encuentran sumergidos, en una parte igual de actividad y de responsabi-

lidad dentro de un medio de trabajo y de vida organizada, de acuerdo con la juventud que es, al mismo tiempo, sujeto y objeto de esta comunidad educativa.

Someramente, esto es lo esencial en la última reforma alemana. Sobre el fondo constituido por el antiguo estado de cosas, la libertad creadora entra en acción, pero han sido necesarias rudas polémicas para avanzar un paso. La tradición no está muerta y combate aún. Tampoco estas reformas se han realizado en su totalidad. Representan, más bien, una dirección en el conjunto del actual movimiento pedagógico.

MARIANO LATORRE.

Los mastodontes chilenos

DURANTE las últimas semanas la prensa de la capital se ha ocupado mucho del hallazgo, en el fundo de Chacabuco, a unos 46 kilómetros de Santiago, de los restos de un mastodonte. Dicho descubrimiento despertó el interés público y dió lugar a una serie de reportajes de aquellas personas quienes se creían podían informar sobre la materia, cada uno de los cuales expresó sus ideas al respecto y agregó algunos datos adicionales concerniente a la probable especie a que pertenecían los restos.

Las opiniones, aunque unánimes en declarar que se trataba de un masto-

donte, eran, sin embargo, contradictorias al indicar la especie. Algunos suponían que los despojos eran del *Mastodonte chilensis* y otros declaraban que debían considerarse de un *Mastodonte Andium*.

Aún cuando este punto es más bien de interés científico que no público, no está demás que se aclare la situación.

Muy poco se ha escrito en Chile sobre el mastodonte, a pesar de haberse encontrado sus restos periódicamente durante cerca de cien años, y ese poco, sin conocer o sin tomar en cuenta el material existente. En el país, Philippi, Sundt, Edwyn Reed y Oliver Schneider

han publicado breves noticias preliminares, sin entrar en descripciones comparativas y tratando simplemente de restos aislados. En el extranjero, Wyman y Gervais y algunos otros, fundándose de algunos molares y otros huesos remitidos desde Chile a los museos europeos y norté-americanos, han hecho breves descripciones de algunos de ellos, refiriéndolos unánimemente a la especie *Mastodonte Andium*, establecida por Cuvier en 1806.

En 1893, Rudolfo Philippi, al dar unas "Noticias preliminares sobre los huesos fósiles de Ulloma", remitidos a Santiago por el ingeniero don Lorenzo Sundt, observó que dichos restos, evidentemente del *M. Andium*, pero que él clasificó de *M. Bolivianum*, eran muy distintos de los hallados en Chile central, y creó para éstos el nombre de *M. chilensis*. Como no hizo una descripción de la nueva especie, su denominación no pasó de ser más que un nombre de museo.

No obstante, Philippi tuvo perfecta razón al decir que los restos de mastodonte hallados en Chile central no pertenecían a la especie *M. Andium*, de Cuvier.

Con la excepción de este sabio, todos los que se han preocupado de la cuestión han estado de acuerdo en suponer que en toda la región andina no ha existido más de una sola especie, la *M. Andium*, y que en toda Sud-América no había sino dos especies, la mencionada y el *M. Humboldti*, y esta última se suponía habitada solo al lado oriental de los Andes.

En 1889, el paleontólogo Florentino Ameghino, desaprobó la segunda de dichas hipótesis, demostrando que en la República Argentina existían a lo menos seis especies, las que clasificó y describió.

Sin embargo, hasta ahora ha persistido la opinión de que todos los mastodontes hallados en Chile pertenezcan a la especie titulada *M. Andium*. ¿Será cierta esta determinación? Más adelante trataremos de probar que es completamente falsa.

Entre tanto, nos conviene aclarar otro punto de confusión, que apareció en la prensa al hablar del hallazgo de Chacabuco. Se ha empleado la denominación *Mastodonte Andium* o *Chilensis*, como también la de *Dibelodonte Andium*, refiriéndose al mismo animal, y el público ha quedado perplejo ante estos nombres, creyendo muchos que los hombres de ciencia no están de acuerdo ni siquiera respecto de la clase de animal encontrado.

Hasta cierto punto, dichos nombres son sinónimos, aunque en todo caso el primero es preferible. Todos los mastodontes como también los dieterios, los elefantes y otros parecidos, pertenecen al orden de los *Proboscides*, el cual se divide en dos secciones que se llaman, respectivamente, *Tetrabelodontes* (cuatro incisivos) y *Dibelodontes* (dos incisivos). Cada una de estas secciones se divide en familias, géneros y especies, como se ve en la esquema siguientes:

ORDEN	SECCIÓN	FAMILIA	GÉNERO	ESPECIE	
Proboscidos..	Dibelodonte..	Dinotheridae (solo tienen incisivos inferiores).	Elephas: los elefantes		
			Elephantidae (con incisivos superiores).	Mastodon:	{ numerosas especies todas extinguidas. (1)

En las clasificaciones, el nombre de la especie va generalmente acoplado con el del género, de manera que es más usual y más propia hablar del *Mastodonte Andium* y no *Dibelodonte Andium*, aunque la última denominación no puede tildarse de inexacta, pero su empleo sólo sirve para mistificar al público.

Restos de mastodontes se han hallado en Chile en varias partes: en Tarapacá, Los Vilos, La Ligua, Casablanca, Chacabuco, Pudahuel, Cauquenes, San Vicente de Tagua-Tagua, Talca, Chillán, Parral, Carahue, San Pablo de Tramalhue y Osorno, es decir, prácticamente en todo el país. Los hallazgos han sido más abundantes y frecuentes en Tagua-Tagua, donde se han encontrado restos de más de doce ejemplares.

La mayor parte de los huesos de mastodontes hallados en Chile se encuentran en el Museo Nacional de Santiago, (1)

(1) Se ha dicho en la prensa que los restos que se hallan en el Museo Nacional están en desorden y que se ha perdido la clasificación que estableció Philippi, queriendo deducir de este supuesto hecho que no sirven para un estudio comparativo. Dichas noticias son tendenciosas y completamente falsas. Originan en un grupo de personas conocidas de la capital, quienes durante varios años se han empeñado en una campaña de desprestigio del Museo. En ocasión propicia se dará a conocer sus nombre y las intrigas en que

y es justamente el estudio de ellos que nos permite hacer las siguientes observaciones, que son contradictorias a la mayor parte de lo que hasta ahora se ha escrito sobre el tema.

Se ha supuesto, como hemos dicho más arriba, que en la región andina y sobre todo desde Bolivia al Sur, existía la única especie, *M. Andium*. Sin embargo, semejante suposición es completamente *a priori* y no descansa en ninguna base sólida. Ninguno de sus sostenedores conoce de vista o ha estudiado para el efecto los restos guardados en el Museo Nacional. Han formado sus conclusiones sobre huesos aislados, remitidos de cuando en cuando a Europa o a Norte-América, aceptando como establecidos los dudosos caracteres propuestos por Cuvier hace más de un siglo, sin mayores investigaciones. No debe olvidarse que este ilustre sabio fundó su especie *Andium* sobre el examen de tres

se han ocupado, con la presentación de pruebas contundentes de la alevosía con que proceden.

(1) Disentimos de la clasificación de Cope y de muchos de los que le han seguido, porque tiende a la confusión.

Si se acepta el nombre de *Dibelodón* para un género de *Mastodontes* únicamente, quedan afuera muchas especies que son verdaderos dibelodotes, dando al término su verdadero significado, de dos incisivos.

molares, hallados uno en el Ecuador y dos en Bolivia, y que no tuvo conocimiento de los abundantes restos hallados con posterioridad.

Durante mucho tiempo, la clasificación de las especies de mastodontes sud-americanos se basaba sobre el estudio de los molares y de la manera en que se efectuaba el desgaste de sus mamelones. Cuvier fué el primero en llamar la atención a esta particularidad, y en las diferencias que notó en los tres molares procedentes de la región andina, y otra muela, un tercio más pequeña que las anteriores y más cuadrada, remitida por Humboldt, fundó sus dos especies sud-americanas: *M. Andium* y *M. Huboldti*. La mayoría de los que le han seguido se han esforzado en clasificar todos los mastodontes sud-americanos en una u otra de estas especies.

Entre los molares de los elefantes y los de los mastodontes hay una gran diferencia que salta a primera vista, especialmente en la superficie masticatoria. En los primeros dicha superficie está cruzada de un gran número de delgadas láminas transversales de dentina, cubiertas de esmalte, estando rellenas de cemento las especies intermediarias. Las láminas son frecuentemente onduladas y los valles que las separan son de poca profundidad.

En los mastodontes, las coronas de las muelas se forman de fuertes prominencias redondeadas, llamadas mamelones, dispuestas en pares o en series transversales con valles intermedios profundos. Una gruesa capa de esmalte cubre toda la superficie de la corona.

Hasta ahora no se han encontrado vestigios de elefantes, ni actuales ni fó-

siles, en Sud-América, y los que se atribuían en un tiempo a dicho género se sabe actualmente que pertenecen a los mastodontes.

En los mastodontes chilenos los molares se desgastan de una manera irregular y en los veintiocho que hemos podido examinar, la forma de hoja de trébol, preconizada por Cuvier como característica, no se halla representada. De aquí se puede deducir una de dos cosas: o el carácter indicado no es constante y, por consiguiente, tampoco es específico; o bien, que los molares encontrados en Chile central y meridional pertenecen a otra especie que no es ni el *M. Andium* ni *M. Huboldti*.

No es la primera vez que se hace esta observación. En 1889, Ameghino, al hacer la clasificación de las especies argentinas, dijo que "la dificultad de encontrar distintivos bien marcados en las muelas me parece depende sólo de la circunstancia de que las formas sud-americanas son más cercanas entre sí que las que han habitado las otras regiones de la tierra."

Cuatro años más tarde, Rudolfo Philippi observó la misma dificultad en clasificar los restos que estudiaba y escribió: "En cuanto a las muelas, soy de parecer que no se puede sacar mucho provecho de ellas porque la superficie masticatoria varía según el diente sea más o menos gastado."

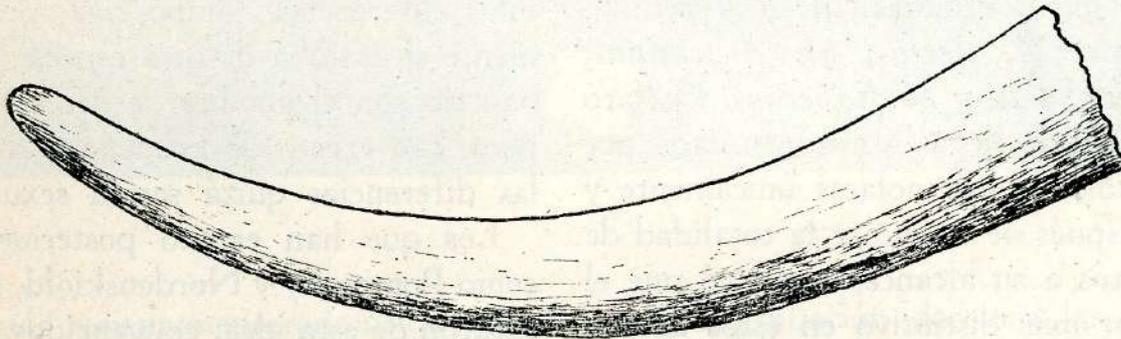
Si ni la forma ni el desgaste de las muelas constituyen caracteres constantes y específicos, ¿cómo, entonces, puede establecerse las diferencias entre las especies?

Es evidente que en Europa esta tarea no puede iniciarse, ya que allí los restos

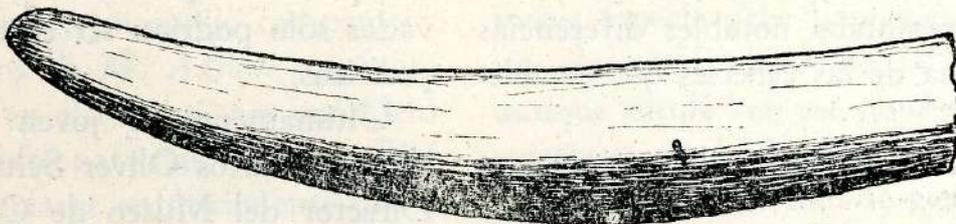
Defensas de mastodontes chilenos existentes en el Museo Nacional de Santiago



A. 1.50 m. Tarapacá.



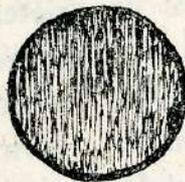
B. 1.60 m. Tagua Tagua.



C. 1.40 m. La Ligua.



A.



B.



C.

- A. *Mastodon andium*
- B. Id. *Humboldti*
- C. Id. *Superbus (chilensis)*

de mastodontes sud-americanos son demasiado escasos y repartidos. Sólo puede hacerse en aquellos puntos donde se cuenta con un extenso material, y semejante material se halla únicamente en Buenos Aires y en Santiago de Chile.

Por eso, en cuanto a la clasificación de los mastodontes sud-americanos, el primer lugar lo ocupa, indudablemente, el gran paleontólogo argentino, Florentino Ameghino. Conocedor profundo de todos los fósiles americanos y con un número de restos de los animales en cuestión no igualado en ninguna parte, emprendió el estudio y logró establecer seis especies bien definidas: *M. Andium*, *M. Platensis*, *M. Rectus*, *M. Argentinus*, *M. Humboldti* y *M. Superbus*. Declaró que no pudo llegar a este resultado por el estudio de los molares únicamente y que después de examinar la totalidad de los restos a su alcance, concluyó que el carácter más distintivo en estos animales eran la forma y dimensiones de las defensas o colmillos. Afirmó que dicho carácter presentaba notables diferencias en cada una de las especies que estableció. (1)

Entre tanto, Philippi, al hacer un exa-

(1) Ciertamente es que en 1916, después de una larga discusión, el Primer Congreso Nacional de Ciencias Naturales, llevado a cabo en Buenos Aires, redujo a tres las especies creadas por Ameghino, suprimiendo el *M. Rectus*, el *M. Argentinus* y el *M. Superbus*. Se opinó que esta última especie no era más que una variedad del *M. Humboldti*.

No estamos de acuerdo con dicho dictamen y después de estudiar el material chileno, estimamos que debe reestablecerse esta especie, la que en todos sus detalles corresponde a la que Philippi denominó *M. Chilensis*.

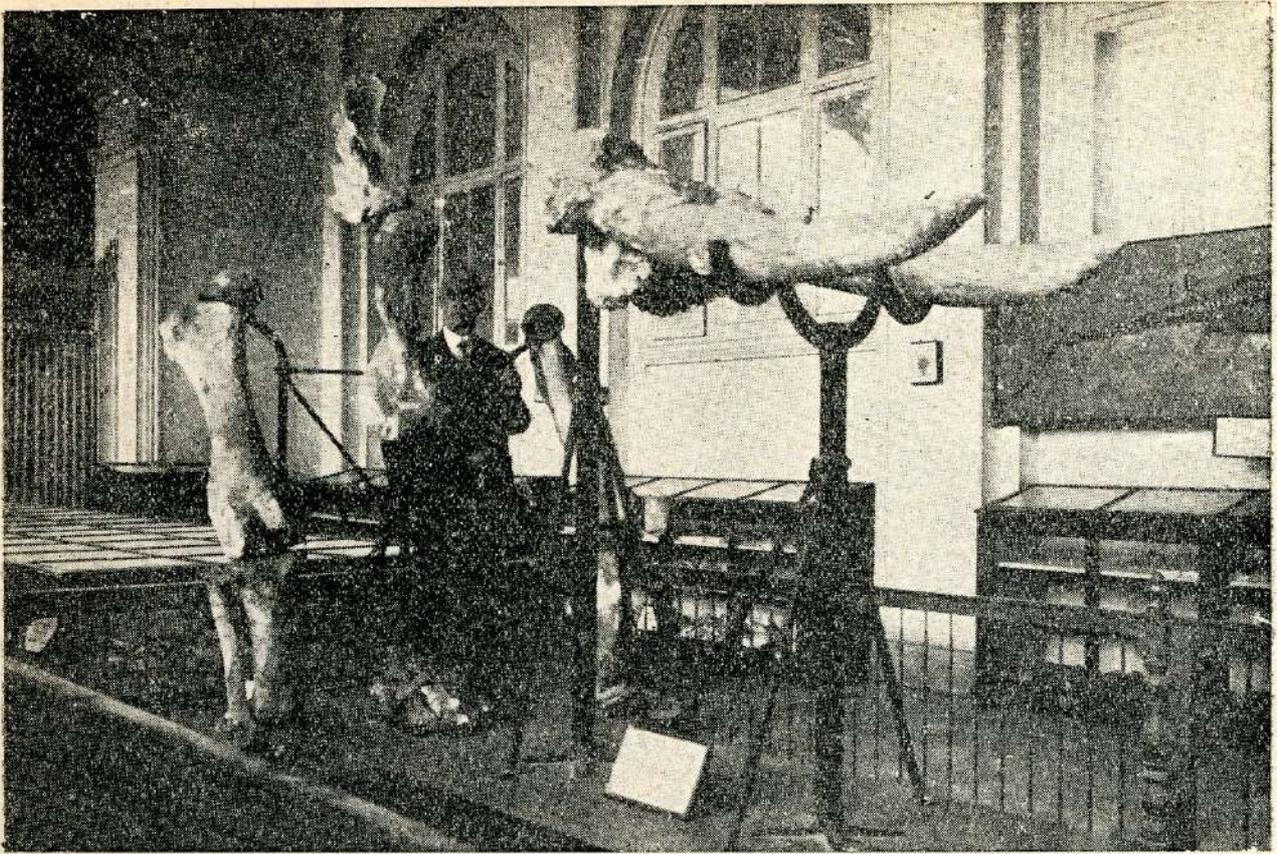
men preliminar y parcial de los restos de mastodontes existentes en el Museo Nacional de Santiago, llamó la atención hacia las diferencias que notaba en la mandíbula inferior, especialmente en la forma de la sínfisis de los hallados en Chile central, comparada con la de los que se habían descubierto en Tarija, Bolivia, reconocidos por todos los paleontólogos europeos y americanos, como pertenecientes a la especie *M. Andium*. Notó, también, que el mastodonte de Chile central tenía los huesos de las piernas mucho más gruesos, y más macizos los colmillos. Tomando en cuenta estas diferencias, opinó que probablemente se trataba de otra especie, la que bautizó con el nombre de *M. Chilensis*; pero, con exceso de prudencia, dijo que las diferencias quizá serían sexuales.

Los que han escrito posteriormente, como Pompecky y Nordenskiöld, se apoderaron de esta idea, convencidos de que en Chile sólo pudo existir el *M. Andium*. Así declaran que las diferencias observadas sólo podrían ser sexuales y no específicas.

Ultimamente el joven paleontólogo chileno, Carlos Oliver Schneider, actual Director del Museo de Concepción, se ha declarado partidario de la misma hipótesis y escribe: "*Mastodón Chilensis*, creado por Philippi, no es más que un sinónimo del *M. Andium*, Cuv., siendo la forma de la sínfisis mandibular un simple carácter sexual, como lo ha explicado Nordenskiöld."

Es de notarse que ninguno de los que expresan esta opinión era conocedor del material que sirvió a Philippi para enunciar su nueva especie.

Con todo este material a la vista y



otro más recientemente adquirido por el Museo Nacional, después de un examen cuidadoso de todo lo que se ha escrito sobre el asunto y un cotejo comparativo con los restos de *M. Adium*, que también existen en el Museo, nos consideramos autorizados para dar la razón a Philippi y de declarar enfáticamente que la especie que él llama *M. Chilensis*, realmente existe y que las diferencias entre ella y *M. Andium* no son simplemente sexuales sino específicas. (1)

(1) Nordenskiöld cree que las diferencias entre las defensas de los mastodontes no son lo suficientemente fijas para ser específicas; y opina que son variables por la edad, sexo y cambios fisiológicos.

Después de estudiar todas las defensas halladas en Chile central, podemos decir que se reducen a un solo tipo con los mismos caracteres ge-

A continuación daremos las razones que nos asisten en hacer semejante declaración. No insistimos en que dicha nueva especie debe llamarse *M. Chilensis*, porque Philippi no la describió, y aunque rotuló con ese nombre los restos existentes en el Museo Nacional, ésto no hace fuerza en el mundo científico. Por otra parte, Ameghino describió y clasificó la misma especie con anterioridad, poniéndole el nombre de *M. Superbus*, que es el que debe usarse.

Actualmente existen en el Museo Nacional ocho mandíbulas inferiores con sínfisis, procedentes de Chile central y meridional.

Otras dos, de la misma región figuran en las obras de Gay y de Gillis. To-

nerales y que éstos son muy diversos de los notados en otras especies.

das éstas son del mismo tipo, muy distinto al de *M. Andium*. Si la diferencia fuera sexual, resultaría que los diez animales en cuestión serían todas hembras y no se conocerían los restos de ningún macho, lo que sería una coincidencia demasiado rara. Pero hay otra razón más potente todavía. En el Museo Nacional existen también seis defensas de estos idénticos animales o de otros hallados en las mismas localidades. Dichas defensas son tan distintas de las de *M. Andium* como lo son las mandíbulas. ¿Serán estas diferencias también sexuales?

Las defensas del *M. Andium*, dos de las cuales se hallan en el Museo, procedentes, uno de Ulloma y el otro de Tarapacá, demuestran una torsión en el cuerpo y ostentan una faja longitudinal de esmalte de como dos dedos de ancho que corre en forma espiral. Las defensas halladas en Chile central son muy diferentes. En primer lugar, son más gruesas, sin que su largo sea mayor. No son torcidas, ni llevan faja de esmalte. Son ligeramente aplanadas lateralmente, siendo más angostas en su parte superior, engrosándose en la inferior. Su mayor diámetro vertical no se halla en su base, sino más o menos en la mitad de su longitud. La diferencia entre una y otra parte pasa de un centímetro. Son rectas en los dos tercios posteriores, arqueándose un poquito hacia las puntas, las que son bastante romas.

Todos los huesos de esta especie son más macizos y fuertes que los de Ulloma y Tarija, es decir, de los del *M. Andium*. En el caso de ser sexuales todas las diferencias notadas, habría que suponer que la especie chilena fuera el macho y el *M. Andium* la hembra, lo

que es contrario a lo que sostienen los defensores de la hipótesis sexual. A no ser así, quedaría únicamente la alternativa de que la hembra, en este caso, era más grande y más potente que el macho y que los dos sexos vivían separados, habitando diferentes países y a diferentes altitudes. Ninguna de dichas conclusiones nos parece lógica ni sostenible y, por consiguiente, debemos considerarlas especies distintas.

Pero, además de los restos de las dos especies mencionadas, se encuentra en el Museo Nacional una gran defensa o colmillo que no corresponde a ninguna de ellas. Es muy diferente a todas las otras. Tiene 1.60 mt. de largo, es arqueada en segmento de círculo, cilíndrica en su corte, tiene su mayor diámetro en la base y se adelgaza paulatinamente hasta su punta como los colmillos de elefante. No lleva faja de esmalte y está cubierta enteramente con una capa de cemento lustroso.

Este colmillo, hallado en Tagua-Tagua, pertenece, sin duda, a una tercera especie que no es otra que el *M. Humboldti*. Los molares que acompañan la defensa no presentan diferencias aparentes de los de la especie que hemos determinado como de *M. Superbus*, *Ameghino*. Es posible aún que pertenezcan a ésta, ya que los restos se encontraron en el lugar donde han existido tantos ejemplares de ella.

En esta breve descripción de las especies chilenas existentes en el Museo Nacional no nos hemos referido especialmente a los molares, por las razones antes expresadas y por no considerarlos como factor determinante.

Veamos ahora cómo la descripción

que hemos dado de las defensas corresponde a la que dió Ameghino para las mismas especies. En su "Mamíferos fósiles de la República Argentina, 1889", pasa en revista los caracteres de las defensas de las especies que clasificó, entre las cuales se encuentran las tres que hemos mencionado. Son éstos:

M. Andium: Defensas delgadas, largas, poco arqueadas, torcidas en espiral y con una faja longitudinal de esmalte, también en espiral. Los mamelones internos de las muelas superiores y los exteriores de las inferiores más anchas, y gastadas en forma de hoja de trébol.

Fundó esta descripción principalmente sobre los numerosos restos llevados a Buenos Aires desde Tarija, en Bolivia.

M. Humboldti: Se distingue fácilmente por su talla considerable y por sus formas sumamente macizas; las muelas muestran, a medio gastar, los dos mamelones principales de cada serie transversal en forma de doble hoja de trébol, las defensas son de tamaño bastante mayor que en las otras especies, sobre todo de grueso mucho más considerable, que sólo principia a disminuir en su mitad anterior. Pero sobre todo lo que distingue a primera vista las defensas de esta especie es la curva sumamente pronunciada que presenta en todo su largo, sin ejemplo en las demás especies de mastodontes, y no llevan faja de esmalte.

M. Superbus: Esta especie era menos maciza que el *M. Humboldti* y proporcionalmente de formas más esbeltas, pero de tamaño todavía más gigantesco. El *M. Superbus* ha sido uno de los más gigantescos mamíferos que han existido sobre la superficie de la tierra.

Un par de defensas halladas cerca de

Pergamino, en la República Argentina, tienen un largo, siguiendo la curvatura externa, de 2.40 mts. cada una. Estas defensas difieren a primera vista de las de *M. Humboldti* por su largo más considerable, por su grueso algo menor, por su curva poco sensible en la mayor parte de su largo, pero bastante pronunciada en su cuarto anterior, y, en fin, por presentar su mayor espesor hacia la mitad de su largo, disminuyendo después rápidamente tan sólo en su tercio anterior.

En la parte posterior cada defensa es completamente recta y más angosta en su parte superior que en la inferior; hacia el medio presenta una curva poco sensible que se acentúa de una manera notable en su parte anterior, volviéndose en su cara superior un poco más plana y mostrando un principio de torsión lateral hacia afuera que parece falta absolutamente en las defensas de *M. Humboldti*. Además, carecen completamente de esmalte como las de esta última especie, estando cubiertas por una corteza de cemento amarillento y lustroso de varios mm. de espesor.

Los mamelones gastados no toman la forma de hoja de trébol, tan marcada como en el *M. Humboldti*. Así los mamelones del lado interno, muy gastados, presentan una figura grande e irregular, más ancha y con el esmalte muy replegado sobre la parte mediana de la corona y más angosto sobre el lado interno.

La sínfisis es mucho más espesa y fuerte que la del elefante, pero muy corta y con un pico descendiente hacia abajo, en el que no hay trazas de que haya habido implantado algún incisivo. Por este carácter difiere mucho de la del *M. Andium*, que aún cuando adulto se pre-

sentado con un pico más prolongado, que lo era más todavía cuando joven y que llevaba, probablemente, pequeños incisivos.

En cuanto al *M. Superbus*, todos los huesos que ahora me son conocidos, se han presentado exclusivamente en el pampeano lacustre, en donde sus restos, puede decirse, se encuentran en gran cantidad.

Como se ve, las tres especies chilenas que hemos descrito corresponden en todos sus detalles con los *M. Andium*, *M. Humboldti* y *M. Superbus*, de Ameghino, y no cabe duda que ésta es la clasificación que se las debe dar.

Los restos encontrados en el fundo de Chacabuco pertenecen a la especie *M. Superbus*, Ameghino, que es la misma que Philippi denominó *Mastodonte Chilensis*, como anunciamos a raíz del descubrimiento, después de haber examina-

do los restos en el mismo terreno. En ningún caso corresponden a la especie *M. Andium*, y esta denominación, aplicada a los restos de mastodontes hallados hasta ahora en Chile central o meridional, es completamente errónea. El tratar de mantenerla hoy, simplemente demuestra una falta de investigación y el capricho de aferrarse a lo que se ha venido repitiendo, sin mayor comprobación, desde los tiempos de Cuvier.

Actualmente el personal del Museo Nacional está ocupado en una cuidadosa revisión y estudio comparativo de todo el material allí existente, y en breve se publicará con amplios detalles y con numerosas fotografías, el resultado de esta investigación.

RICARDO E. LATCHAM,
Director del Museo Nacional

CRONICA EDUCACIONAL

Desde Antofagasta

Biblioteca Infantil—Desde las vacaciones funciona en el local de la Dirección Provincial de Educación, en dos salas arregladas artísticamente, la Biblioteca Infantil, formada con donaciones del comercio, autoridades y con fondos cedidos por las comunidades escolares. Diariamente, y merced a un horario especial, concurren cursos de las diferentes escuelas, y los niños son atendidos por la bibliotecaria, profesora Nieves Poblete, quien ha hecho una acabada clasificación de los libros, de acuerdo con la edad de los pequeños.

Esta Biblioteca Infantil Central tiene varias sucursales en escuelas del interior de la Provincia, y los beneficios que presta a los

escolares son reconocidos por la colectividad en general.

Biblioteca Pedagógica.—Funciona anexa a la Infantil y cuenta con buenos volúmenes de literatura educacional, facilitados por el Director señor Jerez y por el Inspector señor Gálvez.

Los maestros, después de leer una obra, deben presentar una síntesis de lo leído, con las acotaciones y sugerencias del caso.

Centros de Estudios.—A iniciativa de las autoridades educacionales, se han constituido diversos Centros de Estudios para el perfeccionamiento del profesorado, contando con la cooperación de destacados profesionales. A estos Centros ha ingresado la casi totalidad del personal.

Campaña de alfabetización.—Funcionan escuelas nocturnas a cargo de maestros que, desinteresadamente, prestan su concurso e igualmente se hacen clases a los reos y gendarmes de la cárcel y a la tropa de los regimientos.

En general, puede decirse que las actividades educacionales de la Provincia se desarrollan con todo entusiasmo y en forma por demás encomiable. Laméntase, sí, la escasez de maestros en relación con la gran población escolar que existe, y la carencia absoluta de locales adecuados para escuelas, pues en materia de edificación escolar, Antofagasta está en condiciones deplorables.—*R. Olmedo, corresponsal.*

Sociedad Protectora de Animales

Hemos recibido la décima tercera Memoria de la Sociedad Protectora de Animales «Benjamín Vicuña Mackenna», simpática institución que tiene por fin la defensa de los animales, de las aves y de las plantas.

Los animales—dice su divisa—favorecen y permiten el bienestar material del hombre, sirviendo como cooperadores inteligentes en sus trabajos o como amigos fieles y abnegados.

La labor que la Sociedad ha realizado durante el año próximo pasado ha sido bastante intensa. Miembros estusiastas de ella han dictado conferencias de propaganda en diversos colegios públicos y privados, y aun en el Club de Señoras.

El Supremo Gobierno, penetrado del papel educativo que la institución realiza, la declaró cooperadora de la educación del Estado.

Don Moisés Mussa

Acaba de llegar del extranjero el profesor don Moisés Mussa, que hizo estudios en la Universidad de Columbia, en Estados Unidos; que se recibió de Doctor en Letras y Filosofía en la Universidad de Madrid, y que

viajó por diversos países, estudiando las materias más importantes referentes a educación.

El señor Mussa trae un buen caudal de experiencias que se propone cristalizar en artículos y obras de divulgación. Nuestra Revista lo contará, pues, en el número de sus colaboradores.

El señor Mussa ha sido designado profesor de Castellano y de Educación en la Escuela Normal José A. Núñez.

Organización Internacional del Trabajo

Esta institución dependiente de la Liga de las Naciones, está empeñada en difundir entre la juventud la labor que realiza, a fin de formar una conciencia universal de su misión y encontrar, de este modo, cooperadores a su obra edificante y altruista.

Respondiendo a sus insinuaciones, damos hoy algunas referencias sobre ella.

La Organización Internacional del Trabajo halla su finalidad expuesta claramente en el preámbulo de la Parte XIII del Tratado de Versalles. Dice ese preámbulo que la Sociedad de las Naciones tiene por objeto establecer la paz universal, y que esta paz no puede fundarse sino sobre la base de la justicia social.

En otro considerando expresa que existen condiciones de trabajo que implican para un gran número de personas la injusticia, la miseria y las privaciones, lo cual engendra tal descontento que constituye una amenaza para la paz y la armonía universales, y considera que es urgente mejorar dichas condiciones, por ejemplo, en lo concerniente a la reglamentación de las horas de trabajo, la fijación de una duración máxima de la jornada y de la semana de trabajo, al reclutamiento de la mano de obra, a la lucha contra el paro, a la garantía de un salario que asegure condiciones de existencia decorosa, a la protección del trabajador contra las enfermedades gene-

KLEIN

Cuando necesite una receta con medicamentos
— frescos de primera calidad vaya donde —

Huérfanos esq. de Bandera
Huérfanos esq. de Ahumada

rales o profesionales y los accidentes del trabajo, a la protección de los niños, de los adolescentes y de las mujeres, a las pensiones de vejez y de invalidez, a la defensa de los intereses de los trabajadores ocupados en el extranjero, a la afirmación del principio de la libertad de asociación sindical, a la organización de la enseñanza profesional y técnica y a otras medidas análogas, etc.

En virtud de éstos y otros considerandos, las Altas Partes Contratantes, reconociendo que el bienestar físico, moral e intelectual de los trabajadores asalariados es de importancia esencial desde el punto de vista internacional, han establecido para alcanzar tan elevada aspiración el organismo permanente que se determina en la Sección primera, asociado al de la Sociedad de las Naciones.

Ellas reconocen que las diferencias de clima, de usos y costumbres, de oportunidades económicas y de tradición industrial, hacen difícil la consecución, de manera inmediata, de una uniformidad absoluta en las condiciones de trabajo. Pero, persuadidas como están de que el trabajo no debe ser considerado simplemente como un artículo de comercio, creen que existen métodos y principios para la reglamentación de las condiciones de trabajo, que todas las comunidades industriales deberían esforzarse por aplicar hasta donde las circunstancias especiales en que pudieran encontrarse lo permiten.

Para la realización de este programa, la Organización Internacional del Trabajo ha sido dotada de un estatuto esencialmente democrático que le da un carácter particular dentro del conjunto de instituciones de la Sociedad de las Naciones. En el seno de ésta, sólo los gobiernos se hallan representados. En la Organización Internacional del Trabajo, las agrupaciones obreras como las patronales tienen una representación directa, pudiendo hacer oír su opinión con toda independencia, incluso—como sucede a menudo—para criticar los actos de sus gobiernos respectivos.

El funcionamiento de la Organización Internacional del Trabajo está asegurado por los siguientes órganos: la Conferencia, el Consejo de Administración y la Oficina, de los cuales nos ocuparemos en un próximo número de esta Revista. *D. T.*

NOTICIARIO

La Dra. Montessori

En el presente mes de Mayo, se espera que la Dra. María Montessori visite a Inglaterra, para efectuar el décimo cuarto curso de preparación internacional del sistema de que es autora. El curso en referencia durará cuatro meses y constituye una prueba más del buen éxito que cada día alcanzan las teorías educacionales de la ilustre educadora italiana.

Profesores alemanes

Los maestros alemanes viven en una constante inquietud de perfeccionamiento. Leemos en una revista extranjera, que cuarenta de ellos harán en Junio próximo un viaje de seis semanas a través de los Estados Unidos, para estudiar las escuelas americanas. El viaje será auspiciado por el Instituto Internacional del Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia, y el Instituto Central de Educación e Instrucción de Berlín. Un grupo de educadores americanos hará un viaje semejante a Alemania en la misma época.

Se funda en Barcelona la primera Escuela Profesional de Niñeras

En Barcelona, organizada por la entidad Acción Femenina, acaba de fundarse la primera Escuela Nacional de Niñeras Diplomadas.

La prensa de todos los matices ha elogiado esta importantísima obra social, que viene a corregir la costumbre de entregar el cuidado de los niños a personas sin preparación para ello, o bien a profesionales extranjeras en detrimento del sentido hondamente español que debe imprimirse a la educación de la niñez.

La Escuela fundada ahora en Barcelona clasificará los estudios en dos grupos, constando el primero de los siguientes conocimientos: religión y moral, normas de urbanidad, ejercicios físicos, higiene, nociones de anatomía y fisiología, cuidados al recién nacido, lactancia, alimentación, vestidos, lavado

y planchado, limpieza y arreglo de la habitación, trabajos manuales, corte y confección de ropita infantil hasta los tres años, música y dicción, francés, cuentos y juegos infantiles.

Segundo curso: religión y moral, gimnasia, higiene, antropología y psicología, cuidados al recién nacido, alimentación, patología de la infancia, cuidados a los enfermitos, vestidos, lavado y planchado, trabajos manuales, confección de objetos diversos, cultivos de plantas y flores, relación de los animales domésticos con el niño, etc.

A la cabeza del selecto profesorado de la Escuela de Niñeras figura la eminente pedagoga italiana Doctora María Montessori.

La educación ciudadana en todos los pueblos de España

Hace ya tiempo anunciamos el propósito del Gobierno español de crear un Cuerpo de «educadores», integrado por Comandantes del Ejército, que tengan por misión el cultivo de la educación física y del espíritu ciudadano en todos los Municipios del Reino.

Este propósito va a tener ya una pronta realidad, y el propio Gobierno así lo anuncia mediante una nota oficiosa que en su parte fundamental dice:

«Próxima a hacerse la designación de los Comandantes excedentes que, a tenor de lo dispuesto en el Real Decreto de 14 de Enero, han de actuar como Profesores de ciudadanía y preparación militar, antes de incorporarse a sus destinos, se concentrarán en Toledo para asistir a un breve curso de conferencias y a otro de gimnasia, bajo la alta dirección del General Villalba Riquelme. Probablemente el Jefe del Gobierno y los Ministros de la Gobernación y Ejército visitarán algún día en la Imperial ciudad a los Jefes reunidos con este motivo.

La misión que se les confía es de la mayor importancia y contribuirá a elevar notoriamente el grado de cultura popular si, como es de esperar, los jefes a quienes se encomienda desarrollan acertadamente las meditadas normas establecidas para ello. Los temas o motivos de las lecciones, más que conferencias, son pocos y sencillos, pero suficientes para que todo ciudadano que las siga con atención adquiera idea de la organización del país y de la función conjugada de sus distintas actividades y organismos.

Por este procedimiento se remediará en parte la incultura de gran número de ciudadanos que jamás han recibido enseñanza y viven ayunos de lo que fué, es y aspira a ser España en el concierto mundial.

El nuevo Reglamento de las Escuelas Normales

Se ha puesto en vigencia un nuevo Reglamento de Promoción y Graduación para las Escuelas Normales del país. El está concebido con un espíritu moderno y un propósito muy noble de prestigiar la carrera y de formar maestros dotados de las mejores cualidades.

Aparte de los detalles inherentes a todo reglamento, contiene éste algunas ideas de gran importancia. Vale, así, recalcar, por ejemplo, que en lo sucesivo no será tan fácil recibir el diploma de profesor primario.

El normalista, al término de sus estudios, obtendrá sólo una licenciatura. Para optar al título, deberá acreditar un año de práctica eficiente en el desempeño de sus tareas escolares, y presentar una Memoria o tesis sobre un tema de educación, indicado por el Director de la Escuela Normal.

Para ello, el licenciado, antes de abandonar el establecimiento en que se ha educado, elegirá el tema de su Memoria de una lista que le ofrecerá el Director, y la preparará durante el primer año de ejercicio de su profesión. Además, recibirá también una libreta de certificaciones. En esta libreta deberá acreditarse mensualmente por el Director de la escuela primaria en que él trabaje el resultado de su enseñanza, considerando especialmente los siguientes aspectos: *a)* Asistencia y puntualidad; *b)* Personalidad y espíritu de sacrificio; *c)* Condiciones de carácter; *d)* Entusiasmo; *e)* Abnegación y espíritu de sacrificio; *f)* Cariño al niño; *g)* Dominio de la técnica pedagógica y habilidad disciplinaria; *h)* Resultado de su enseñanza desde el punto de vista intelectual y moral; *i)* Iniciativa, espíritu de organización y capacidad ejecutiva; *j)* Empeño en el propio perfeccionamiento.

Los Inspectores escolares, cuando visiten las escuelas, concurrirán especialmente a las clases de los normalistas licenciados y acreditarán en las libretas de éstos su comportamiento y eficiencia.

Satisfechos estos requisitos y aprobada la

Memoria, podrá recibir su título de profesor normalista de primera clase, si el candidato ha hecho estudios en una Escuela Normal Urbana, y de segunda clase, si ha hecho los estudios en una Normal Rural.

Le será conferido por la Superintendencia de Educación y llevará las firmas del Ministerio de Educación, del Director General de Educación Primaria y del Inspector General de Enseñanza Normal.

Fluye de todas estas condiciones que hemos expuesto un anhelo muy justo de ennoblecir el magisterio primario y de hacerlo más eficiente.

Otros puntos interesantes de este Reglamento son los que se refieren a las Escuelas Normales particulares y a la obtención del título por los que no han estudiado en las Escuelas Normales del Estado.

Con respecto al primero, las Escuelas Normales particulares podrán otorgar títulos válidos de profesores primarios siempre que los exámenes de sus alumnos se rindan ante comisiones especiales nombradas por la Dirección General de Educación Primaria, en conformidad con las disposiciones generales y de otro que se dictará especialmente para el caso.

Con respecto al segundo, es decir, con respecto a las personas que, sin haber hecho los estudios especiales, quieran graduarse de maestros, deberán atestiguar una educación general, equivalente a la enseñanza secundaria completa, acreditada con certificados de exámenes válidos o mediante exámenes especiales en las condiciones que fijare la Dirección General de Educación Primaria. Además, comprobar el haber sido profesor de una escuela primaria durante cinco años por lo menos y acreditar eficiencia en el cargo, y rendir en una Escuela Normal del Estado los exámenes de todas las materias de Educación que figuran en los programas de enseñanza normal, más un examen de práctica de acuerdo con las prescripciones que se fijan para las licenciadas de las Escuelas Normales.

Otros puntos de valor todavía se tocan en este interesante Reglamento; pero nos abstendremos de anotarlos en obsequio a la brevedad y en la certeza de que después se publicará en folleto, para generalizarlo entre los interesados.—D. T.

Exposición de la Dirección General de Educación Primaria

Muy interesantes fueron las dos exposiciones verificadas últimamente en el local de la Dirección General de Educación Primaria.

La primera tuvo lugar en el Salón de Conferencias. Consistió en la exhibición de los trabajos de Metodología y de Material decroliano que confeccionaron los profesores que asistieron al Curso de Perfeccionamiento de Iquique. También se expusieron en el mismo Salón los trabajos que ejecutaron los profesores que concurren al Curso de Dibujo, que hizo en Osorno el profesor don Anselmo Bravo.

Esta Exposición se inauguró el día 18 de Marzo, por el Sr. Ministro de Educación, don Mariano Navarrete, por el Director General de Educación Primaria y por los Jefes de Departamento de la misma Dirección. Permaneció abierta durante una semana y fué muy visitada por el profesorado de la capital y por los alumnos de algunos colegios.

Entre los trabajos que más llamaron la atención sobresalieron los referentes a material decroliano y las objetivaciones y dibujos de ciertos centros de interés, como el del salitre y otros. Igualmente fueron admirados los dibujos que los alumnos del profesor don Luis Sánchez ejecutaron en Iquique.

La otra Exposición se efectuó simultáneamente con la primera en las galerías del segundo piso de la Dirección. Consistió en la exhibición de los dibujos hechos en las diversas escuelas del país, los que serán enviados a la gran Exposición ibero-americana de Sevilla.

Esta Exposición de dibujos fué también visitada por el señor Ministro de Educación y por el profesorado de la capital.

Algunos establecimientos como la Escuela Normal N.º 2, la Escuela «Salvador Sanfuentes» y las escuelas núms. 11, 12, 24, 43, 45 llamaron la atención por la calidad de los dibujos que presentaron, en los que había trabajos de memoria, del natural, de invención y de composición.

Motivos araucanos y modernistas se con-

fundían con los dibujos comunes, en que la dirección de las líneas y las perspectivas de la forma aparecían combinadas con seguridad y con arte.

Congreso de la Federación Universal de Asociaciones Pedagógicas

En el número anterior de esta Revista publicamos el prospecto de este Congreso que se verificará en la ciudad de Ginebra durante el presente año.

Hoy podemos adelantar que la propaganda en pro del buen éxito de esta gran asamblea pedagógica está conquistando numerosos adherentes en todas las naciones civilizadas.

Las inscripciones, como lo hemos dicho, se reciben hasta el 31 de Mayo, y en nuestro país pueden hacerse por intermedio del Departamento Técnico de la Dirección General de Educación Primaria, en Delicias 264, el cual ha sido nombrado representante en Chile del mencionado Congreso. La inscripción vale 12.50 francos suizos.

Debemos agregar todavía que uno de los tópicos sobre que se insistirá en las distintas Secciones, es el relativo a la paz por medio de la escuela y de la educación, en vista de una mejor comprensión entre los diversos pueblos.

Los asuntos de las diversas Secciones se tratarán en la mañana, y en la tarde se reunirá el Comité Herman Jordán para la Paz.

Este Comité tiene su origen en un premio de veinticinco mil dólares, que en 1928 ofreció M. R. Herman, de Los Angeles, California, al que propusiera el mejor plan de enseñanza dirigido a desarrollar un espíritu de justicia y de buena voluntad entre las naciones. La atribución para otorgar este premio fué dada a la Federación Universal de Asociaciones Pedagógicas. Esta ha recibido numerosos proyectos sobre el particular, pero no satisfacen las aspiraciones de la Federación, porque unos tienen ora un carácter político, ora un carácter religioso, y les falta la característica principal, que es una base pedagógica. Sin embargo, el jurado, después de un examen muy serio, ha escogido el plan propuesto por el Dr. David Starr Jordán, presidente honorario de la Universidad de Stanford. Este, en lugar de dar todo un programa de enseñanza o un curso completo, ha

propuesto la constitución de comités, destinados a recoger los hechos que servirían en seguida de base para el trabajo de comités especiales.

Cinco comités se han constituido desde entonces, y sus informes serán examinados en el Congreso de Ginebra a que nos estamos refiriendo.

Estos comités son:

- 1) El de Educación por la Paz.
- 2) El de la enseñanza de la Historia y del Patriotismo.
- 3) El del Atletismo internacional y las relaciones internacionales de la juventud.
- 4) El de la educación y preparación militar.
- 5) El de un plan general de cooperación internacional.

Pero no todo va a ser estudio y debate en este interesante Congreso de la Federación Universal de Asociaciones Pedagógicas. Habrá también excursiones instructivas y exposiciones de gran interés.

Ginebra—dicen los prospectos—centro internacional, es también un centro de turismo lleno de encanto y de belleza. Situada en la extremidad de un lago que lleva su nombre, sirve de punto de partida a una gran variedad de paseos y excursiones. El que los congresistas harán el 1.º de Agosto les dará una idea de la variedad de las costas suizas y francesas y les sugerirá muchos paseos. La Saleve, la montaña de Ginebra, aunque en tierra francesa, tienta a treparla sin pretensión y le ofrece una perspectiva magnífica sobre el maciso del Monte Blanco. Excursiones a Chamonix y a la Mer de Glace se han organizado para el día, y se llegará así a Aix les Bains y el lago de Aunecy; y todos los que deseen conocer la Suiza francesa (Zermatt y el Gornergrat) y la Saboya, tendrán toda clase de facilidades.

Ginebra, como ciudad, es también de gran interés para el visitante. La antigua y la moderna ciudad forman un conjunto encantador. La antigua urbe, con sus calles estrechas y tortuosas, edificada en torno de la Catedral, está saturada de historia. La Universidad y el Monumento de la Reforma, con su hermoso parque sombrío, atrae siempre a los viajeros. Grandes hoteles modernos se alinean a lo largo de los muelles, y los excursionistas son tentados por los almacenes de toda especie que muestran los esmaltes, los relojes

de Ginebra y sus alhajas famosas, y los amantes de la antigüedad gozarán con el Museo de Arte y de Historia.

Más aún, aparte de estos entretenimientos, los congresales tendrán otros motivos de placer y de instrucción.—D. T.

La Cruz Roja Chilena

En uno de los últimos números de la Revista de la Cruz Roja Chilena encontramos un breve balance de las actividades desplegadas por esta importante institución durante el año 1928.

En él se constata que hay en el país ciento veinte Asociaciones y Sub-comités de Cruz Roja, que trabajan con todo entusiasmo por llevar a la realidad los altos ideales que le sirven de fundamento, esto es, hacer el bien y llevar la ayuda y el consuelo a todo el que sufre en la vida.

Consecuente con sus principios, la asociación se ha puesto de acuerdo con la Liga contra la Tuberculosis, que posee un asilo en Cartagena y el Parque de Salud de San José de Maipo, y ha resuelto mantener abierto, durante todo el año, el asilo de Cartagena con capacidad para ochenta o cien niños, a fin de hacerlos disfrutar del aire del mar, que es saludable, reconstituyente y preservativo de la tuberculosis.

Entre los trabajos que tiene en perspectiva en bien de los niños, vale anotar que pronto instalará los Hogares artificiales de la C. R. en los que dará cariño y educación a los huérfanos o abandonados de la vida.

También emprenderá la educación higiénica del pueblo por medio de conferencias, ilustradas con proyecciones luminosas, afiches, volantes, etc. a fin de propender a la profilaxis de las enfermedades que se desarrollan por ignorancia o desconocimiento de sus principios.

BIBLIOGRAFÍA

Los juegos pedagógicos

1) Debemos reconocer que desde hace algunos años se ha desarrollado en Chile un marcado gusto por la educación física en todas sus formas. Instituciones, colegios, diarios y revistas la fomentan, convencidos de que rea-

lizan una labor simpática y necesaria, para robustecer la raza y moralizar las costumbres.

De esta suerte hemos visto exagerar algunos aspectos de ella, y, en materia de box y de deporte, hemos visto también surgir el profesionalismo y rodearse de un gran prestigio, tal vez innecesario.

Pero, como quiera que sea, ello contribuye para que las personas preparadas científicamente en la materia, hagan divagaciones oportunas y produzcan obras destinadas a orientar el criterio de los educadores y a poner a su alcance buenos recursos, que le permitan realizar con eficacia su labor de maestros.

Entre esas obras a que queremos aludir, vale citar ésta que ha llegado a nosotros, y que se titula los *Juegos Pedagógicos*. Su autor es el profesor don Oscar N. García.

Libro de estudio y de experiencia pedagógicos, constituye un aporte valioso para la enseñanza de la educación física en los establecimientos de primera y segunda enseñanza.

Está dividido en dos partes: una que encierra ideas generales y otra que contiene la descripción misma de los juegos.

En la primera parte, el autor se extiende en consideraciones sobre las formas del ejercicio físico. Estudia el origen de los juegos, los analiza en sus caracteres físicos y establece los efectos locales y generales que producen en el organismo. Luego se refiere a la acción de los juegos en las funciones biológicas y a sus influencias beneficiosas sobre la circulación, la respiración, el sistema nervioso y la nutrición.

Acentuando más todavía el carácter educador de los juegos, considera la parte principalísima que desempeñan en el perfeccionamiento intelectual y moral de los niños. Los presenta como un medio apropiadísimo para la auto-educación y aludiendo a los juegos sociales, transcribe una opinión del impulsador de la gimnasia alemana, el profesor Federico Luis Jahn, que dice:

«En los juegos sociales se verifica un certamen en que el trabajo se asocia con el placer, la formalidad con el júbilo; en ellos el niño aprende a hacer justicia y a respetar compromisos; se le presenta lo que es uso y costumbre, lo que es razonable y hacedero. Vivir con sus iguales es la cuna de la grandeza para el hombre. Todo individuo que huye de la sociedad con sus iguales, se vuelve fácilmente egoísta porque le falta el espejo

para ver su propia imagen; le falta la medida para avaluar sus fuerzas; le falta la balanza para pesar su propio valor, le falta la escuela para formar su voluntad y le falta la ocasión para aumentar su energía y llevar a cabo sus resoluciones.

Procede, en seguida, el señor García a clasificar los juegos y los divide, tomando en cuenta las doctrinas que antes ha expuesto, en cuatro grandes categorías, a saber: *Juegos recreativos, Juegos pedagógicos o gimnásticos, Juegos atléticos y Juegos deportivos o simplemente deportes.*

Hace la historia y sigue la evolución de los juegos gimnásticos o pedagógicos, los subdivide en tres grupos: juegos de destreza, de agilidad y de fuerza, y finaliza dando nociones metodológicas para la enseñanza de los juegos.

En total, esta primera parte de la obra comprende nueve capítulos enjundiosos por su

información científica y pedagógica, tanto más estimables cuanto que en ellos se ha sabido seleccionar con mesura lo que conviene divulgar.

Los juegos, particularmente, en estos últimos tiempos de progreso e inquietud pedagógicos, han merecido de psicólogos y educadores una atención preferente. Basta decir que se pretende fundamentar toda enseñanza sobre la base del juego.

La segunda parte de esta obra que nos ocupa comprende la descripción de doscientos noventa y cuatro juegos pedagógicos, número bastante crecido para que los profesores puedan escoger y variar a su antojo estas diversiones infantiles y saciar con creces el instinto del juego de los educandos.

Para finalizar, diremos que esta obra merece ser conocida no sólo por los profesores del ramo, sino por todos aquellos que a la educación se dedican.—H. B. S.

La

REVISTA DE EDUCACION

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

Suscripciones dentro del país:

Por un año. . \$ 10.00
Por 6 meses . 5.00

para el extranjero:

Por un año. . \$ 15.00

INSTITUTO PEDAGOGICO

BIBLIOTECA

Universidad de Chile