

REVISTA DE EDUCACION



Año II
Núm. 10

ministerio de
educación pú-
blica de chile

Agosto
1942

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DEL
Ministerio de Educación Pública

SANTIAGO DE CHILE

Director: CESAR BUNSTER,
Subsecretario de Educación

Secretario de Redacción y Administrador:

HECTOR GOMEZ MATUS,
Director de la Escuela Nacional de
Artes Gráficas

SUMARIO DE ESTE NUMERO

Servicio del trabajo: una nueva forma de educación popular, por el Dr. Gonzalo Latorre Salamanca;

Renovación del Liceo, por Arturo Piga;

Análisis de la Cultura, por Néstor Meza Villalobos;

Qué es la Educación Nueva, por Carleton Washburne;

Manuel Ugarte, por Julio C. Salcedo C.;

El Teatro Educativo del Niño, por Manuel Rivas Lázaro;

Esquema de la adolescencia, por Juan Sandoval Carrasco;

Guillermo Ziegler;

De la práctica para la práctica. Sujeto y Predicado, por Erich Lufer H.;

Una Sociedad para el estudio de la Educación, por Martín Bunster;

Colaboraciones breves;

La Jornada Unica, por Juan Bardina;

Libro de lecturas patrióticas, por Ektor Franko;

Influjo del ambiente en la educación, por Yolanda Chávez Salazar;

Enseñanza del idioma, por Andrea F. Emanuele de Prieto;

Los libros;

Notas, noticias y documentos de importancia;

Lista de Subscriptores.

Servicio del Trabajo: una nueva forma de educación popular

Por el Doctor **Gonzalo Latorre Salamanca**

LA FUNCION educadora se caracteriza en el presente por haber logrado superar y desbordar su tradicional campo de acción, saliendo de los institutos de enseñanza sistemática hacia el pueblo mismo, para abarcar completamente la vida del niño y del joven.

Educación es, pues, plenitud de desarrollo y función vital, original, de la comunidad.

Para servir integralmente a esa función en su nuevo sentido es que se han colocado en el presente, junto a los clásicos establecimientos de enseñanza, otras instituciones destinadas a la formación de la juventud.

A la **Escuela Popular**, institución básica de cultura democrática, se ha agregado el **Servicio Militar Obligatorio**, es decir, una conscripción de la juventud que tiene estas dos finalidades específicas:

- 1º preparar militarmente; y
- 2º perfeccionar y mejorar las formas de vida del pueblo.

En algunos países se ha implantado, además, con éxito, el **Servicio del Trabajo**, verdadero reclutamiento de los jóvenes, que ha venido a completar el triángulo de instituciones de cultura popular que pretenden elevar el nivel físico, intelectual y moral de las masas.

Pero con el Servicio del Trabajo está ocurriendo lo que siempre ha sucedido con todo lo nuevo. De los sectores más diversos parten resistencias. Algunos pretenden identificarlo con organiza-

ciones pre-militares o de educación política que florecen en los regímenes totalitarios; otros objetan su elevado costo para el Erario Nacional, y no faltan quienes, en nombre de los intereses industriales o de los empresarios, ven en él un elemento perturbador de la Economía.

La verdad es que el Servicio del Trabajo, voluntario u obligatorio, se abre paso en muchos países como una institución esencialmente educadora, con un gran rol, además, en la vida económica. Así lo comprendió entre nosotros, primero que nadie, aquel maestro que presidió los destinos de la República (1).

Lo que es el Servicio del Trabajo. Su significado económico

Es en la nación búlgara en donde se hizo el primer ensayo de Servicio del Trabajo. La desocupación de la juventud en los años de crisis de la post-guerra la llevó a crear **batallones del Trabajo**, que se ocuparon en la construcción de caminos, desecación de pantanos, obras públicas, etc.

En 1931 el gobierno del Canciller de Alemania, Heinrich Brüning, social-

(1) Don Pedro Aguirre Cerda, con la cooperación del Estado Mayor del Ejército y de otras autoridades técnicas, redactó un "Proyecto de Servicio Militar Obligatorio de un año, incluyendo en él un período de tres meses de Servicio del Trabajo".



La educación física ocupa en el Servicio del Trabajo un papel preponderante

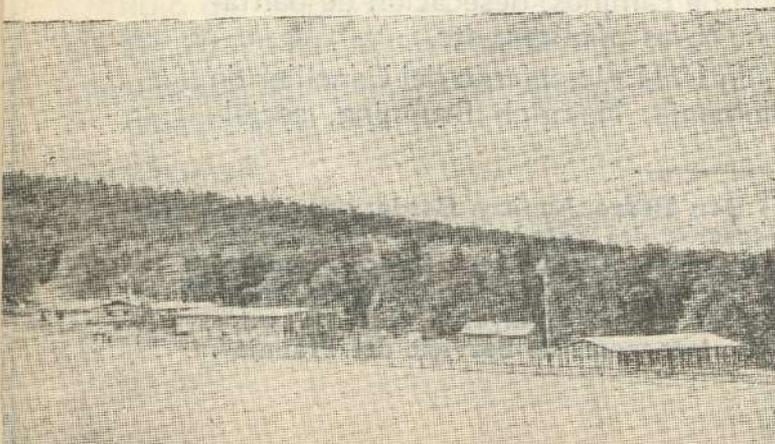
demócrata y centrista -católico, introdujo como una organización permanente, pero voluntaria, el Servicio del Trabajo en Prusia. Más tarde éste se generalizó en todo el Reich y luego en varios países de Europa.

El Servicio del Trabajo es la conscripción de la juventud y su concentración en hogares o campamentos instalados en las montañas, en el campo o en la costa, para hacer vida en común y trabajar, principalmente.

Importancia ético-social

Se ha dicho ya que el Servicio del Trabajo principalmente es servicio a la comunidad, al pueblo. Se sirve por medio del trabajo y una vida en común. En trabajos de utilidad pública, principalmente. En nuestro país, éstos podrían ser, por ejemplo: construcción de edificios escolares en la

Campamento de voluntarios del trabajo no lejos de Warná (Bulgaria). 1926.



zona austral; reforestación en varias zonas del territorio nacional, especialmente del Norte Chico; construcción de caminos y puentes; regulación de torrentes, embalses, etc.

Se trabaja no por recompensa, sino a cambio de la satisfacción de las necesidades corporales de una vida en común. Se trata de **servir, no de ganar**.

Don Pedro Aguirre, en la Exposición de Motivos del proyecto ya mencionado, concretó admirablemente los fines ético-sociales del Servicio del Trabajo para nuestro país, en los siguientes puntos:

1. Hacer comprender al ciudadano que debe trabajar honoríficamente durante algún tiempo a beneficio de su país, terminando con el concepto egoísta y materialista al considerar que éste no es sino el medio para ganar dinero.
2. Borrar de la mente de nuestros conciudadanos aquel desprecio altanero por el trabajo de mano o de campo, extirpando el odio de clases, haciendo trabajar al estudiante al lado del obrero y del campesino.
3. Enaltecer al trabajo y al trabajador, de modo que la denominación de tal, sea una denominación de honor.
4. Que este Servicio, en ningún caso se vaya a creer que es una medida de emergencia surgida en tiempos difíciles para combatir la cesantía.
5. Que no se emplee jamás para suministrar brazos baratos a las empresas particulares, ni ser una institución fiscal para presionar al jornal.
6. Que esta obligación del trabajo proporcione un ejército de trabajadores para realizar grandes obras públicas que sirvan para fines culturales y económicos.
7. Valorar la proyección educadora que este Servicio tiene en la juventud, haciendo comprender que es una institución de educación popular y que si se le quitara este propósito educativo al Servicio del Trabajo, sería como quitarle su esencia, como quitarle su alma.

8. Del Servicio del Trabajo debe nacer en la juventud chilena el concepto justo sobre el valor ético inherente al trabajo y el concepto justo también sobre la solidaridad de él.

9. Por último, llegar a hacer de este Servicio una escuela irremplazable de educación popular.

Tiene, pues, el Servicio del Trabajo una gran importancia educativa, que se deriva de la necesaria camaradería que tiene que producirse en la vida en común. Y probablemente en ningún país mejor que en Chile, de tan acentuadas divisiones sociales, esta institución contribuiría como elemento para suavizar las asperezas de una sociedad de antagonismos tan profundos. Vendría a llenar, en parte, el papel que debió tener entre nosotros el Servicio Militar Obligatorio, que no ha logrado, por razones económicas, y también sociales, reunir a toda la juventud chilena en los cuarteles.

El Servicio del Trabajo traería, además, el fortalecimiento del espíritu patriótico y la formación de hábitos de disciplina personal y colectiva, y ayudaría a extirpar nuestro prejuicio heredado contra el trabajo corporal.

Elemento de higiene social

Junto con ser el Servicio del Trabajo una nueva "punta de lanza" en favor de la cultura popular, bien organizado y orientado tiene que resultar un elemento valioso de higiene social. En nuestra nacionalidad, en donde el cuerpo social presenta manifestaciones patológicas que han llegado a ser una característica, su rol sería de trascendental importancia.

La vagancia y su consecuencia lógica, la delincuencia; la desnutrición y hasta el analfabetismo, encontrarían, sin duda alguna, en el Servicio del Trabajo, un adversario serio y eficaz.

El Ejército y los educadores al servicio de una misma función

La organización y orientación de esta nueva palanca de cultura popular



Inmensas extensiones de terrenos chilenos, aptos para el cultivo, esperan la acción del Servicio del Trabajo.

tendrían, naturalmente, que ser cuidadosamente estudiadas. Se nos ocurre que, como lo pensó Don Pedro Aguirre, la tarea correspondería por igual a militares y educadores. El Ejército, principalmente, ofrecería la garantía de que no llegaran hasta los campamentos de la juventud de Chile, enrolada voluntaria u obligatoriamente, para servir, los móviles extra-educativos que terminan por malear toda empresa grande.

La juventud de Chile está esperando el llamado para servir.

El Servicio del Trabajo podría llegar a ser una nueva forma de educación popular, un elemento de progreso material y un factor para elevar el nivel material y moral de nuestra nacionalidad.

G. L. S.

Santiago, 164º aniversario del Natalicio de Bernardo O'Higgins. 1942.

Desecación de pantanos en Rustringen, Oldenburgo, (Alemania). 1931.



Renovación del Liceo

Por Arturo Piga

CUANDO una institución es atacada dura y persistentemente, se ofrecen como plausibles dos explicaciones: o la institución en conjunto adolece de notorias deficiencias o, por lo menos, en algunos aspectos de ella se justifica la crítica con el carácter de especial gravedad.

La primera hipótesis no admite comentario alguno, pero en cambio, la segunda puede dar lugar a serias y sugestivas consideraciones.

En este último caso, suele suscitarse la polémica, ya que corrientemente las deficiencias van acompañadas de méritos indiscutibles. Entre tanto, el público que asiste a la controversia, ayuno de los elementos de juicio necesarios y decisivos, no sabe qué partido tomar, inclinándose —en completo desconcierto— de uno a otro lado, según las circunstancias, como ocurre, justamente, en torno al problema del Liceo, cuya viva discusión ha aglutinado dos bandos: los panegiristas y los detractores.

Y cosa curiosa, al encarar este complejo tema, cabe advertir que, por desgracia, las deficiencias que se anotan no son las más graves, del mismo modo como en su defensa no se señala lo más trascendental. Pero sea como fuere, debe reconocerse que la discusión ha agitado en tal medida la conciencia pública como para obligar al observador objetivo a enfocar este asunto con el carácter de problema nacional.

Y la verdad es que el Liceo surgió a la vida en los precisos momentos en que la República incipiente avanzaba sus pasos heroicos y decisivos hacia su consolidación, iluminada por una clarividencia que desconcierta.

En el acta de creación del primer colegio de segunda enseñanza, puede leerse, en efecto: "Se formará un Instituto Nacional eclesiástico y civil, en donde se dirigirá la educación moral y se dará instrucción en todos los ramos científicos o útiles para formar al

eclesiástico, al ciudadano, al magistrado, al naturalista y a todos los que quieran dedicarse **después** a las artes, a la industria o al comercio"...

¿Será necesario decir que allí está toda la misión cultural y moral de nuestro Liceo, y que particularmente la palabra "después" encierra la clave de su finalidad originaria y trascendental? ¿Y cómo habría podido ser de otro modo, en circunstancias que aquellos ciudadanos hubieron de luchar contra las interferencias de los años más difíciles y peligrosos?

La vacilante vida republicana y democrática de aquel entonces exigió, sin embargo, en un primer momento, junto a la formación humanista, la creación de cursos profesionales con el carácter de estudios anexos o complementarios.

Pero la evolución natural del Liceo, como la de todo organismo social o biológico, debía conducir de lo indiferenciado a lo diferenciado, esto es, al robustecimiento de los estudios humanistas o formativos del joven, por una parte; y por otra, a la creación de escuelas profesionales, tales como la Escuela de Artes y Oficios, fundada en 1849.

Con posterioridad, los intereses humanistas debían, lógicamente, incluir las exigencias psicobiológicas de una etapa de la vida como es la adolescencia, del mismo modo como la escuela primaria encara y atiende los intereses de la niñez.

Semejante ritmo evolutivo, que parecía afianzar cada vez el Liceo en su finalidad originaria, sin embargo, ha dado en los últimos tiempos una especie de salto hacia atrás. Esto es, hacia una escuela simultáneamente humanista y profesional.

¿Razones de tan imprevisto y aún desconcertante cambio de rumbos en la marcha hacia una mayor diferenciación de los estudios?

En primer lugar, la influencia de países tan progresistas y poderosos co-

mo EE. UU. y Rusia (cuya escuela secundaria podría calificarse de totalizada); y, más adelante, la precariedad y aún angustia económica que ha creado una especie de mística en torno a la conveniencia de una educación orientada hacia la vida productiva.

El público en general —incluyendo a algunos educadores— piensa en este orden de ideas que la solución del grave problema social y económico que nos aqueja encontraría justamente una solución adecuada, mediante la transformación del Liceo en escuelas de estudios prácticos, en las cuales el alumno pudiera “de inmediato” adquirir un medio “gana vida”, gracias a la enseñanza especializada o técnica.

Pero, cuando así se discurre, se olvida que es justamente la vida económica contemporánea con su técnica, instrumento de complejidad diabólica y casi absurda, la que exige de más en más, una preparación previa general, para el logro de tales fines. Muy claramente lo evidencian las escuelas profesionales de segundo grado, cuando incorporan a sus actividades de trabajo una extensa información cultural, con el carácter de “exigencia básica”, para emprender una enseñanza profesionalizada.

El Liceo representa —a lo menos en su primer ciclo— esta sustantiva y específica función, facilitando el ingreso a tales escuelas.

La estadística revela efectivamente que casi en su totalidad el alumnado que se retira de algunos de los cuatro o cinco primeros años de humanidades, va a alimentar directamente las escuelas profesionales de primero y segundo grados, tales como Escuelas Vocacionales, Técnicas, de Artes y Oficios, de Minas, Normales, Institutos Comerciales, Escuelas Militar y Naval, etc.

¿Dónde está, pues, el fracaso del Liceo? ¿No es la suya, en rigor, una función de la más alta trascendencia, en cuanto suministra el elemento humano a las diversas escuelas de orientación práctica y económica del país? ¿De dónde podrían ellas —en ausencia del Liceo— obtener entonces su alumnado?

Ingenua o malévola parece, pues, la crítica que niega al Liceo su función

capitalísima dentro de la sociedad chilena, ya que sólo la ignorancia y la mala fe pueden aparecer como ciegas ante estas realidades.

Muy lejos de mi ánimo, sin embargo, se halla la pretensión de derivar de aquí una aseveración que eximiese al Liceo de toda culpa y talvez justa necesidad de enmienda. . .

Incuestionablemente hay una crisis, que alcanza de un modo especial a la orientación y filosofía, al método y técnicas correspondientes al segundo ciclo de nuestros Liceos, en cuanto éste se ve constreñido a atender a una masa heterogénea de jóvenes a veces aturcidos que no comprenden (porque nada desean o aciertan a desear), el por qué y el para qué de esa enseñanza.

De aquí, pues, la imperiosa necesidad de una selección, especialmente en estos momentos en que la democracia sufre una prueba de fuego, acosada como se halla por la más espantosa guerra social económica que registra la historia.

Quizá por análogas razones sea necesario sustituir a la ilusoria e inconsistente libertad jurídica que daba iguales derechos a todos para tentarlo todo, la aspiración más realista y honrada de permitir sólo a determinados individuos determinadas posibilidades, como lo exige el principio de la división del trabajo dentro de toda humana e inteligente organización social.

Ingenuo, no obstante, sería imaginarse que tal transformación radical pudiera realizarse de inmediato, ya que son muchos los escollos que sería necesario eliminar previamente.

En el terreno concreto de la educación secundaria, para conseguir tal selección, sería preciso crear grandes Liceos regionales con una dotación humana y material adecuada, pero dispendiosa, por cuanto las instalaciones, gabinetes de trabajo y material didáctico deberían ser casi íntegramente renovados.

Desde un punto de vista general, a la educación de la masa que, a partir de la escuela primaria, ya puede y debe orientarse hacia las actividades productoras, ha de agregarse la cuota menor que sólo necesita y tolera una for-

Análisis de la Cultura

Por Néstor Meza Villalobos

HACE ALGUNOS años, el libro de Splenger "La Decadencia de Occidente", difundió una nueva acepción del término "cultura", cuya validez pareció afectada por las numerosas polémicas a que dió origen el carácter profético del libro; pero no fué así. Las publicaciones que sobre este tema han aparecido con posterioridad a la obra citada, prueban que el fenómeno señalado y descrito por aquel autor sigue interesando a muchos investigadores de los fenómenos sociales.

Las ideas sobre la cultura no podían sufrir la misma suerte de aquel libro, pues aunque constituían el armazón de la idea de la muerte de la cultura occidental, ellas no estaban en él sino aplicadas. Por otra parte, no eran originales. Spengler sólo las había revelado al gran público sacándolas de los estudios etnológicos, antropológicos y sociológicos en los cuales se había formado para aplicarlas al campo de la historia universal, más accequible a sus lectores. Gurviten ha señalado el papel de Spengler como el vulgarizador de estas ideas, en su libro "Las tendencias actuales de la Filosofía alemana".

Los estudios a que aludo más arriba se han realizado en Alemania y en EE. UU. y algunos de los primeros han sido traducidos al castellano o al francés y son los siguientes: "La Cultura como ser viviente", "La Civilización africana" de Froebenius, "Sociología del saber" de Max Scheler y entre los publicados en EE. UU. está el libro de Ruth Benedict "Patterns of Culture", traducido al castellano con el sugestivo nombre de "El Hombre y la Cultura".

Todos estos trabajos coinciden en describir la cultura como un conjunto coordinado de modos de conducirse; de pensar, modos de concebir la divinidad y de relacionarse con ella, etc., todos los cuales son comunes a una agrupación social.

Evolución del concepto de cultura

El término "cultura" es antiguo, pero ha habido cambios en su significado: el más conocido y el más antiguo es aquél que considera como cultura el conjunto formado por la ciencia, el arte, la filosofía y la religión. Más amplio es aquel significado que incluye todas las creaciones humanas, agregan-

mación general y humanista de tres o cuatro años de estudios, y finalmente la educación del grupo reducido de aquellos dotados de especiales capacidades intelectuales, que pueden por ello realizar estudios con la seriedad y extensión que ulteriormente la Universidad y la condición de clase dirigente, les imponen. (Actualmente, de 10.227 alumnos que ingresan al primer año de humanidades, sólo terminan satisfactoriamente el primer ciclo alrededor de 4.000, de los cuales apenas unos 1.500 quedan en condiciones de optar al Bachillerato).

Paralelamente a estas aspiraciones, ha de ser aumentado el número de Escuelas Profesionales de primero y de

segundo grado, en íntima relación con los estudios que se realizan a lo largo de las humanidades, pero sin pretender la promiscuidad de sus actividades y de sus fines, ya que esto equivaldría a repetir una etapa ya superada en un régimen de vida política y aún cultural independiente como el nuestro.

¿Estará de más decir, todavía, que además del dinero como factor importante para la reforma de nuestra enseñanza, es necesario destacar la cautela, virtud, desgraciadamente poco común, en los angustiosos momentos por los cuales atraviesa no sólo nuestro país, sino la civilización entera?

A. P.

do a las ya enumeradas, la economía y las instituciones sociales en general. Esta segunda acepción ha igualado las actividades materiales y espirituales del hombre.

El filósofo alemán Rickert, ha expuesto con claridad este concepto de cultura en su libro "Ciencia natural y Ciencia cultural", al definir los objetos culturales. Son objetos culturales, dice, aquéllos que han nacido de la actividad del hombre o han recibido su acción según fines valorados.

Si pensamos en el sentido que ha evolucionado el concepto de cultura, podríamos decir que éste ha aumentado en extensión; que el número de fenómenos que abarca ha ido en aumento, alcanzando con la doctrina de Rickert su mayor amplitud. Este filósofo, basándose en el contenido espiritual y valorado de los hechos culturales, diferenció la cultura, de la naturaleza, diferencia que radica en su esencia y método, por lo cual pide para ella una ciencia ad hoc cuyo nombre sugiere: "Ciencia Cultural" y cuyo método sería el método histórico adecuado al estudio del acontecer singular en su peculiaridad y singularidad.

El nuevo concepto de cultura

En el momento en que Rickert proclama el contenido original de la cultura, las investigaciones sociales en Alemania inciden en ella, aportando nuevas conclusiones. Si hemos dicho que el precitado filósofo había dado al concepto su máxima extensión, es evidente que las nuevas conclusiones no se obtuvieron por aquel camino, sino encontrando en la cultura una nueva cualidad, esto es, la unidad de sentido entre las diversas manifestaciones del hombre.

Spengler presenta esta idea al comienzo de su mencionado libro: "¿Hay más allá de los hechos singulares, que son contingentes e imprevisibles, una estructura de la Humanidad histórica, por decirlo así, metafísica, que sea independiente de las manifestaciones político-espirituales tan patentes y de todas conocidas, una estructura que es en rigor la generadora de esta otra menos profunda?"

Las investigaciones alemanas sobre la cultura han hecho intervenir poderosamente al espíritu, lo que no ha ocurrido en la investigación norteamericana, que sólo se contenta con señalar la unidad de sentido entre las diversas manifestaciones del hombre en un grupo social. Muchos aspectos de este fenómeno son aún objeto de controversia, por lo cual nuestro análisis será gradual e iremos señalando las opiniones existentes sobre cada uno de los problemas que presenta.

Siguiendo la evolución que tuvo en Alemania la investigación cultural, creemos que el primer paso fué el descubrimiento del espíritu objetivo, cuyo enunciado más elemental puede ser el siguiente: las múltiples manifestaciones conscientes o inconscientes de la vida humana; esto es, instrumentos, obras de arte, lengua, escritura, instituciones, costumbres, ritos, ceremonias, aluden a un espíritu que en ella se objetiviza. Las consecuencias de este concepto han sido de mucho valor. Mediante investigaciones cuidadosas de los contenidos espirituales de los hechos culturales y de un paciente trabajo de clasificación de ellos, se concluyó que las creaciones de la especie humana en el transcurso de su vida no eran la expresión de un espíritu conformado de una sola vez y repartido igualmente en todos los hombres, sino que son las expresiones de un espíritu diferentemente estructurado. Una tesis análoga desarrolla Ruth Benedict en los primeros capítulos de su libro mencionado.

Esta corriente filosófica alemana, afirma la existencia del espíritu como específica del hombre, pero dice que existe realmente como una pluralidad de grupos y culturas diversas que, según Spengler y Max Scheler, nacen, crecen y mueren.

Este relativismo es, sin duda, la conclusión más interesante de esta filosofía. De ella se desprende, por ejemplo, que los descubrimientos científicos que hasta ahora nos parecían relaciones permanentes en un mundo eterno e inmutable abierto por primera vez a los ojos del hombre occidental, sólo son hallazgos exclusivos y valederos de nuestra cultura, sin valor

eterno. La visión natural del mundo se deshace, para Max Scheler, en una floración de visiones del mundo relativamente naturales e igualmente válidas. Los apriori del espíritu humano de Kant serían las estructuras funcionales del espíritu en la cultura occidental. Esta idea es común a todos los investigadores de la cultura; de ella se desprende la diversidad de ésta. Así Ruth Benedict dice lo siguiente: "En la cultura debemos imaginar un gran arco en el que están colocados los posibles intereses, provistos, ya sea por el ciclo de edades, o por el ambiente, o las diversas actividades del hombre. Una cultura que acumule una considerable proporción de ellos, sería tan ininteligible como un lenguaje que usara todos los clics y todos los sonidos glóticos, todos los labiales, dentales, sibilantes y guturales, desde los mudos hasta los vocales y desde los orales hasta los nasales. Su identidad como cultura depende de la selección de algunos segmentos de este arco. Toda sociedad humana, en todas partes, ha hecho tal selección en sus instituciones culturales. Desde el punto de vista de otra, cada una de ellas ignora los segmentos fundamentales y desarrolla los carentes de importancia. Una cultura apenas reconoce valores monetarios. Otra los considera básicos en todos los campos de la conducta. En una sociedad, la tecnología es increíblemente menospreciada, aún en aquellos aspectos de la vida que parecen necesarios para asegurar la continuidad de la existencia; en otra, igualmente simple, las conquistas tecnológicas son complejas y corresponden con admirable exactitud a la situación. Una, construye una enorme super-estructura cultural sobre la adolescencia; otra sobre la muerte, otra sobre la vida futura". Una aplicación de este criterio es la obra de Werner Sombart, "Historia del Capitalismo Moderno", en la que pone de manifiesto que este régimen es un producto histórico, cuyas características son las de la cultura occidental y no un producto de las necesidades económicas específicas del hombre en su sentido genérico. Aplicaciones de este mismo principio son los estudios sobre arte de Worringer.

Este relativismo total ha retraído hacia lo histórico, hacia lo perecedero, creaciones que parecían eternas; lo histórico es, para ellos, lo único permanente.

Siguiendo las conclusiones de la investigación cultural alemana, podemos establecer grados en la cultura; la parte externa, las concreciones o hechos culturales que hasta hace poco era lo único considerado como tal y una parte interior, propia del espíritu, oculto a la percepción sensible. A esto llama Spengler "la cultura como idea de la existencia", o la cultura como posibilidad; "paideuma", como la llama Froebenius.

He aquí la parte sustantiva; en ella está la forma primaria que el hombre pondrá inconscientemente como un sello en cuanto realice algo. Esto es lo que da unidad de estilo a las manifestaciones parciales de los miembros de una cultura por encima de su voluntad, de su inteligencia y de su capacidad creadora. Atraviesa al hombre, dice Froebenius. Es la forma apriori y necesaria dentro de la cual ha de expresarse el hombre, cualquiera que sea su sentimiento vital; así, el músico y el artista, el pintor y el político de occidente, por ejemplo, actuarán siguiendo la tendencia de infinito, propia de la cultura occidental; el hombre, dice Froebenius, es susceptible de desarrollo intelectual sólo en el sentido de su paideuma innato. Sobre este tópico, aunque sin participar de la idea del paideuma, Ruth Benedict dice lo siguiente: "Ningún hombre mira jamás el mundo con ojos prístinos. Lo ve a través de un definido equipo de costumbres e instituciones y modos de pensar. Hasta en sus ensayos filosóficos no puede salirse de estas formas estereotipadas; aún sus mismos conceptos de lo verdadero y de lo falso tendrán relación con sus particulares costumbres tradicionales. . . . "la historia de la vida de un individuo es, ante todo y sobre todo, una acomodación a las normas y pautas tradicionales transmitidas en su comunidad. Desde el momento en que puede hablar, es la pequeña criatura de la cultura y cuando ha crecido y se ha hecho capaz de participar en ella, sus hábitos son los de

ella; sus creencias, las creencias de ella y lo mismo ocurre con sus limitaciones”.

Esta protoforma del espíritu toma concreción por intermedio del hombre en lo material: arte, ciencia, economía, estado, política, religión, costumbre, etc., y sobre ellos influye como el carácter en el conjunto de la acción humana, o como el alma en la expresión del rostro. Todo esto es la expresión sensible de la cultura en el espacio. Según sea esta protoforma serán las creaciones del grupo social.

Spengler y Froebenius estiman que tales protoformas nacen de la aprehensión del espacio. El primero estudia en su libro dos culturas, cada una de las cuales ha hecho una aprehensión diferente de éste: la cultura antigua y la cultura occidental. La noción del espacio en occidente es como algo infinito en el cual existen los cuerpos; en tanto que en la cultura antigua fué concebido como una relación entre éstos. De esta aprehensión del espacio depende la forma como cada una organizará su mundo. A esta captación llama Spengler el símbolo primario y de éste depende la individualidad de cada cultura. Así, la cultura antigua, designando con este nombre a la cultura greco-latina, se caracteriza por su falta de sentido histórico y su sentimiento del presente puro; no tuvieron historia, sino una mística, vaga y nebulosa; no tuvieron observatorios e incineraban sus muertos. Concibieron el espacio como una relación entre cuerpos y atedieron al cuerpo fundamentalmente; por eso la plástica es su arte simbólico y dentro de ella la estatua desnuda y con idéntico sentido, la Ciudad-Estado de reducida extensión, los dioses de comarca, la carencia de una dogmática y de una iglesia; sus templos que ocultan el espacio interior, la geometría euclidiana y su música pastosa, grata a los sentidos. Por su símbolo primario, la cultura antigua tenía que ser la cultura de lo pequeño.

Al espacio infinito, como símbolo primario de la cultura occidental, corresponde el afán permanente de expansión religiosa, política y económica, un afán de dominio del espacio que se manifiesta en el dominio material de

éste, como en la música y en la pintura al óleo; en la misma dependencia genética están el ilimitado afán de lucro en la economía, el sistema heliocéntrico en la astronomía, una comprensión de la historia y de la historia universal ajena a los griegos y a los hindúes; el espacio infinito en la geometría y la función matemática.

Froebenius ha clasificado las culturas africanas, atendiendo a su sentimiento del mundo, en dos grupos: las que sienten el mundo como cueva y las que sienten el mundo como lontananza. El primero engendra un sentimiento de opresión y fatalismo; en tanto que el segundo impele a la acción. Ruth Benedict, sin participar de esta idea de los paideuma y sólo considerando las manifestaciones objetivas de la conducta, ha dividido las culturas de la América del Norte en dos grupos fundamentales: las que tienen un sentimiento apolíneo y las que tienen un sentimiento dionisiaco de la vida.

Según Keyserling, la cultura es la forma de vida como inmediata expresión del espíritu. A pesar de la validez evidente de esta expresión, es un tanto incompleta, pues no toda expresión del espíritu lo es de una cultura. Sólo cuando en un conjunto de manifestaciones del espíritu o de formas de conducta, encontramos una misma ley de estilo y se corresponden en su sentido las diversas formas culturales; esto es, las formas económicas y sociales, la religión, el arte y la política, etc., entonces podemos hablar de expresiones de una cultura. Spengler señala esta analogía estructural entre el cálculo diferencial y el principio dinástico del Estado en la época de Luis XIV, entre la antigua polis y la geometría euclidiana, entre la perspectiva del espacio en la pintura occidental y la superación del mismo por ferrocarriles, teléfonos y armamentos, entre la música contrapuntística y el sistema económico del crédito, etc. Los colores usados en la pintura griega están en estrecha relación con su tendencia a lo corpóreo. En cambio, en occidente predominan el verde y el azul, que permiten representar el espacio infinito.

Esta unidad de sentido o coordinación de todas las manifestaciones de la

vida dentro de un grupo social, animadas por un rasgo dominante, es la característica que la totalidad de los investigadores consideran como lo esencial de la cultura. Ruth Benedict se expresa en los siguientes términos sobre este tópico: "La diversidad de la costumbre en el mundo no es, sin embargo, algo que podemos referir y nada más. La autotortura aquí, la cacería de cabezas allá, la castidad prenupcial en una tribu y la licencia del adolescente en otra, no son listas de hechos sin relación entre sí, cada uno de los cuales debe ser saludado con sorpresa donde se encuentre o donde esté ausente. Tampoco son fortuitos los tabús de matarse uno mismo o a otros, aunque no se relacionen con una norma absoluta. La significación de la conducta cultural no está agotada cuando hemos comprendido claramente que es local, hecha por el hombre y enormemente variable. Tiende también a ser integrada. Una cultura, como un individuo, es una pauta más o menos coherente de pensamiento y acción. En toda cultura hay propósitos característicos, no necesariamente compartidos por otros tipos de sociedad. Merced a estos propósitos, cada pueblo consolida más y más su experiencia y en proporción a la urgencia de estos impulsos, los renglones heterogéneos de la conducta adquieren aspectos de mayor congruencia. Tomados por una cultura bien integrada, los actos menos ordenados se convierten en características de sus fines peculiares, a menudo por las metamorfosis más desemejantes. Solamente podemos entender la forma que los actos adoptan, entendiendo primero las principales fuentes emocionales e intelectuales de esa sociedad". "Igualmente, son las culturas más que la suma de sus rasgos. Podemos conocer todo acerca de la distribución de las formas de matrimonio de una tribu, sus danzas rituales y las iniciaciones de la pubertad, y sin embargo, no entender nada del conjunto de la cultura que ha usado de estos elementos para su propio fin. Este fin elige de entre los rasgos variados de las regiones circundantes aquéllos que puede emplear y descarta los que no le son utilizables. A otros rasgos los confunde en conformidad con sus exi-

gencias". "Toda conducta diversa en la obtención de los medios de subsistencia, en el matrimonio como en la guerra y en el culto de los dioses, es definido en patrones coherentes de acuerdo con las reglas inconscientes de selección que se desenvuelven dentro de la cultura".

No todos los autores citados están acordes en considerar que la conducta de los pueblos es una conducta integrada. Spengler estima que la conducta de los primitivos carece de él y que el conjunto de sus manifestaciones no puede considerarse como una cultura. Froebenius ha reivindicado esta característica para los pueblos primitivos, especialmente para los africanos, cuyas culturas clasificó según su sentimiento del mundo, como ya hemos visto. Ruth Benedict ha presentado un cuadro completo de la cultura de los indios Pueblo, perfectamente coordinada en sus diferentes rasgos, animada por el sentimiento apolíneo de los valores de la existencia. De paso, en su libro citado, ha señalado las formas congruentes con el sentimiento dionisiaco de los valores de la existencia.

Cómo nacen las culturas

El problema del nacimiento de la cultura no ha sido estudiado por la investigadora norteamericana tantas veces citada, seguramente porque escapa a la observación directa; de aquí que debemos referirnos en esta parte exclusivamente a la investigación y a la filosofía alemanas.

¿Cómo logra el espíritu informe, considerado como la esencia de la humanidad, estas protoformas limitadas en el espacio y en el tiempo y que imperan en forma tan poderosa sobre extensos grupos humanos? No existe sobre este punto homogeneidad en las conclusiones. Para Max Scheler, se producen por un adentramiento del espíritu en el reino del ser, que es el reino de las ideas y de los valores supra-humanos y supra-temporales; este adentramiento se produce paulatinamente y consiste en la captación de las ideas y sus conexiones, lo que produce una funcionalización del espíritu con tendencia a estructurarse en forma perma-

nente, primero en grupos sociales pequeños y después rellevada a cabo por las masas, pero no imitada. Para este filósofo las culturas son la captación del reino del ser, las cuales no sólo son meramente limitadas y temporales, sino aprehensiones parciales del ser y, por lo tanto, parcialmente verdaderas.

De la concepción de Scheler queda excluido todo símil con los organismos. El nacer, crecer y morir, según este autor, es apareamiento de determinadas estructuras en trance de perfección y cuyo término es la incapacidad del espíritu para captar nuevas conexiones entre las ideas. La impotencia del espíritu humano para una aprehensión integral del reino de las ideas y de los valores, determina la variedad y el crecido número de las culturas.

Spengler ve en el nacimiento de una cultura, una aprehensión no del ser suprasensible, sino del espacio cósmico, precedido de un período variable de pre-cultura. En el período pre-cultural, los grupos sociales nunca están tan aislados como para no tener contacto con otras culturas; por eso cogen y utilizan indiferentemente las formas más diversas de las culturas próximas, sin fuerza selectiva. Es la época de entre-estilos. La pre-cultura occidental vivirá atraída indiferentemente por los motivos bizantinos y helenos, tanto en el arte como en la religión. Tal es para Spengler el significado del período anterior al gótico.

En un instante cualquiera del tiempo, al azar, aparece una tendencia fuerte y permanente, una protoforma; en ese instante, el espíritu occidental, en relación con el cosmo, encontró una relación: el espacio infinito.

Todo nacer cultural implica un renunciamiento a lo que no está de acuerdo con el símbolo primario.

Froebenius no acepta esta ductibilidad conformativa del espíritu y estima que desde la época primitiva de la historia humana han nacido, en estrecha relación con el paisaje, dos estructuras del espíritu, o siguiendo su terminología, dos formas paideumáticas elementales, que han entrado en continuas relaciones. Froebenius, como Spengler, estima que estas formas paideumáticas elementales han nacido de la aprehensión del espacio; sentimiento del espacio como lontananza y sentimiento del espacio como cueva: occidente y oriente. Ambas formas paideumáticas son estériles en sí, pero de su contacto han nacido las grandes culturas monumentales y han dado origen a grandes procesos culturales. Así, la cultura egipcia es para Froebenius una onda del paideuma nórdico en el alma oriental, en tanto que el cristianismo y el espíritu caballeresco, son ondas orientales en occidente.

N. M. V.

Linares, Julio 31 de 1942.



Qué es la Educación Nueva

Por el Dr. **Carleton Washburne**,
 Presidente de la Progressive Education
 Association y Director de las Escuelas
 de Winnetka, Illinois.

QUE ES LA EDUCACION Nueva y cuáles son sus resultados? Hace algunos años, sólo unos pocos conocían el término. Hoy, aún los que saben muy poco o nada acerca de su significado, escriben artículos sobre la Educación Nueva, la acusan de haber fomentado las malas maneras de la juventud, indican que ella ataca al patriotismo, preguntan socarronamente si ella prepara alumnos para la Universidad, ponen en duda su valor en lo que respecta a adaptación del alumno a los rigores de la vida real.

Para algunos padres, y aún educadores, una Escuela Nueva es aquélla en la cual no hay disciplina, los muchachos son incultos y proceden a su antojo; en la cual la enseñanza de las asignaturas fundamentales, Lectura, Escritura y Aritmética, es descuidada y en los cursos superiores no hay estudio y erudición; en la cual el aprendizaje es tan almibarado, que los alumnos nunca se preparan ni para continuar su educación superior ni para hacer frente a los rigores de la vida, y en la cual una atmósfera de radicalismo prevalece.

Posiblemente tal escuela existe en alguna parte. Si así fuese, debería ser repudiada por todo educador nuevo. Estas tergiversaciones se han extendido tanto, que deben tener algún origen. A medida que discutamos lo que realmente es Educación Nueva, talvez podamos descubrir el por qué gentes inteligentes, por otros conceptos tienen tales concepciones y medios con respecto a este movimiento educativo.

Antes que nada, debemos enfrentarnos con una causa de confusión: no hay una definición exacta de lo que es Educación Nueva; lo cual es una evasiva. Esto es debido a que no es ni un método, ni un plan, ni una técnica,

sino una actitud, una filosofía implícita, un punto de vista. No hay dos educadores nuevos que la describan con los mismos términos; no hay dos escuelas que la practiquen de idéntica manera.

Sin embargo, hay ciertos elementos comunes en el pensamiento y en la práctica de la mayoría de los que se consideran educadores nuevos o dirigen escuelas nuevas. Dichos elementos podemos enunciarlos escuetamente. La Educación Nueva se ha interesado siempre por el niño en su totalidad, tanto como individuo cuanto como miembro de sociedad. Por consiguiente, la Educación Nueva se interesa por proporcionar al niño:

- 1.º—La salud y el equilibrio emotivo;
- 2.º—La auto-reafirmación de su individualidad, dándole ocasión de iniciativas y posibilidades creadoras;
- 3.º—Oportunidad para adquirir todo conocimiento y destreza que le sean necesarios para tomar parte activa en el mundo, y
- 4.º—El desarrollo de una conciencia social como ciudadano de una democracia.

Veamos estos cuatro aspectos de la Educación Nueva en forma más concreta. El primero se subdivide, evidentemente, en dos partes: Salud física y equilibrio emotivo. La Escuela Nueva considera ambos aspectos como partes vitales de la educación. Desde el punto de vista físico, trata de proveer un ambiente higiénico, un adecuado programa de educación física, un plan de examen médico seguido por conferencias con los padres para ver si remedian los defectos encontrados, cuidado para que las enfermedades contagiosas no se propaguen, y preferente insistencia de la higiene dentro del Programa Instructivo.

Esta fase de educación moderna no es sólo característica de las escuelas nuevas, sino de muchas buenas escuelas que, desde otro punto de vista, son tradicionales.

La oposición a este aspecto se origina en aquéllos que quieren conservar impuestos bajos y piensan acerca de la educación como un mero aprendizaje en libros.

El equilibrio emotivo del niño, Higiene Mental, es mucho menos entendido y en menor grado característico, aún de buenas escuelas tradicionales; pero es considerado básico en la Educación Nueva. Las mejores escuelas nuevas tratan de descubrir las raíces de la conducta, de analizar las causas profundas de las mentiras, peticiones, bromas, alardeos, pereza, ensueños, terquedades, exagerada curiosidad sexual y exagerada sumisión del niño.

Estas formas de conducta se las reconoce como síntomas de algo que le falta al niño en la satisfacción de sus necesidades emotivas básicas. El remedio para estas formas de conducta indeseables no es, naturalmente, una disciplina represiva, ni siquiera razonar con el niño. Radica en descubrir dónde el niño no obtiene las necesarias satisfacciones profundas para su desarrollo integral y luego ayudarlo a encontrar caminos aceptables de satisfacción de esas necesidades.

Y justamente aquí radica una causa de las tergiversaciones del concepto de Educación Nueva. El profesor que sabe de higiene mental reprime lo menos que le es posible, trata de dar a los niños la oportunidad de encontrar su propio patrón característico de desarrollo por medios aceptables, trata de darles el sentido de pertenencia, de ser apreciados y amados, trata de ayudarles a participar en la planificación de sus propias vidas y a cooperar con sus semejantes en empresas de grupo. Esto no conduce a aquella clase de orden en la cual se puede oír el tictac del reloj, orden en el cual nosotros, adultos, muy rara vez vivimos en toda nuestra existencia. Pero aquel orden que quiere la escuela nueva, concebido correctamente, no conduce, tampoco, al caos. No es un "dejar hacer". El derecho del niño a la libertad está

siempre limitado por un derecho igual de los compañeros. El niño no obtiene el sentido de pertenencia si su conducta lo separa de sus compañeros. Y cooperación con otros, necesariamente, envuelve auto-disciplina y, a tiempo, subordinación. El buen educador conduce a los alumnos en tal forma que les hace descubrir la necesidad de conducirse aceptablemente, no recurriendo al miedo o a la palabra solemne de la autoridad. Este es un proceso lento y requiere habilidad, entendimiento y paciencia; pero es un tipo de disciplina más seguro, más permanente, más socialmente útil.

Naturalmente que hay situaciones en las que uno debe obedecer a la persona que tiene autoridad. En la vida adulta, tales situaciones ocurren cuando obedecemos a un oficial de tráfico o superior en nuestro trabajo. Casi siempre, podemos ver las razones para obedecerlos. Y la mayor parte del tiempo trabajamos para alcanzar un fin y nos disciplinamos por eso. Entrenamiento en auto-disciplina a fin de alcanzar fines que uno ha aceptado es, por lo tanto, mejor preparación para la vida que entrenamiento para una obediencia ciega a la autoridad.

El segundo aspecto de la Educación Nueva es el desarrollo de la individualidad del niño; su auto-realización es función de lo que es característico de su desarrollo. Ya hemos dicho que esto es una necesidad básica de su vida emotiva, esto es, el niño debe tener la oportunidad para expresar. Al mismo tiempo, es una necesidad para la selección del uso de sus ocios, para la selección de una vocación en la cual tenga interés y habilidad y para su propia y única contribución al desarrollo de la sociedad.

La Escuela Nueva, por esto, estimula la espontaneidad, la variación, la iniciativa, el trabajo creador y el pensamiento independiente. Muchas de las actividades de una Escuela Nueva pueden parecer al extraño como mero juego, pintura, dibujo, modelado, trabajo en maderas, edición de periódicos infantiles, escritura de versos y cuentos, construcción y uso de instrumentos musicales, para nombrar sólo unos pocos. Sin embargo, ellas constituyen

medios efectivos de educación. A través de ellas, el niño no solamente encuentra la necesaria satisfacción emocional, sino que descubre sus propios gustos y limitaciones, cuáles de sus intereses son transitorios o permanentes. A través de ellas, el niño aprende a conocer cuándo puede apreciar y enriquecer la cultura en la cual vive y cómo puede contribuir al trabajo de la sociedad.

Hay, pues, disciplina en cada una de estas cosas. Se debe aprender a usar ciertos instrumentos: cepillo, serrucho, flauta, pluma, y emplearlos bien si se quiere obtener beneficio de ellos. La disciplina del trabajo creador es una disciplina incomparable, es aquélla que no desaparece cuando el ojo de la autoridad está ausente, sino que perdura a través de la vida. Esta es la disciplina hacia la cual se encamina la Educación Nueva.

El tercer aspecto de la Educación Nueva se relaciona con el problema instructivo: ayudar a los niños y adolescentes a adquirir destrezas y conocimientos necesarios para participar en el trabajo y juego del mundo. La Educación Nueva acepta seriamente esta responsabilidad. Pero la considera solamente como una parte de la educación y no como el todo. Hace hincapié en la salud física y en la Higiene Mental, en la necesidad de la auto-expresión, en el aprendizaje cívico a través de la participación democrática de las actividades escolares; debido a esto la necesidad de aprender aritmética, lectura, ortografía, historia, geografía y ciencias naturales parece subordinada. Pero esto no es real. La Educación Nueva insiste, sin embargo, en que el aprendizaje debe ser funcional, no la memorización de hechos muertos, o ejercicios de habilidades de poquísima utilidad, que se enseñan en la suposición de que algún día alguien los podrá necesitar, sino el conocimiento aplicado a los problemas de la vida diaria. Esto es una sana psicología. Tal aprendizaje es mucho más eficiente y permanente que la ejercitación sin fin de la Vieja Escuela. Debido a que el aprendizaje funcional es placentero, algunos padres sienten que sus hijos no están trabajando con la misma inten-

sidad con la que ellos trabajaron. Algunos todavía creen en la ya vieja y desacreditada noción psicológica del tratamiento mental a través del mero esfuerzo intelectual y de la repetición. Lo que no comprenden es que uno trabaja siempre intensamente en lo que nos interesa. No es el trabajo que semeja trabajo el que es más eficiente, sino el que se hace con el espíritu del juego. ¿No sería esto una causa de desadaptación para la dureza de la vida adulta? Puede ser. . . Pero lo contrario podría ser una generación que sabe trabajar con alegría y que tratará de convertir el trabajo de los adultos en algo más interesante.

Los padres a menudo se desalientan con la tendencia de las escuelas nuevas a posponer el aprendizaje formal a hacer que el niño comience a aprender a leer a los 7 años en vez de hacerlo a los 6, o a aprender largas divisiones en el sexto grado en vez del cuarto. Pero esto, también, es sana psicología y de probada eficacia. El aprendizaje, para ser efectivo, debe estar basado en la experiencia. Las escuelas nuevas tratan de dar primero experiencias al niño; los símbolos de la lectura, ortografía y número, solamente cuando la experiencia ha hecho a dichos símbolos significativos. Como se demostrará más abajo, todo esto no redundará, en última instancia, en pérdida de tiempo o de calidad del aprendizaje, sino que tiende, más bien, a economizar tiempo para los otros aspectos de la educación.

Otra objeción que se puede presentar es la siguiente: los niños no aprenden muchos hechos, las capitales y límites de los Estados, las fechas de las grandes batallas, etc., como lo hacen los alumnos de las escuelas tradicionales. Ciertamente que no. Rellenar la cabeza de los alumnos con masa de material memorizado es, al mismo tiempo que penoso, inútil. Lo que ellos aprenden en su lugar, mucho mejor que en el viejo sistema, es una orientación general del mundo, y las habilidades para emplear bibliotecas y libros de referencia en los cuales encontrarán los detalles que ellos necesiten. Esta es la manera como procede el erudito.

El cuarto aspecto de la Educación Nueva es educación para la ciudadanía. Esto incluye, por sobre toda otra cosa, la experiencia directa de una vida democrática. La Escuela Nueva es una escuela democrática en la cual las autoridades escolares son guías de grupos de profesores ejecutivos o presidentes de grupos de trabajos, pero no autócratas; en la cual el maestro de grado ejerce su autoridad lo menos posible y actúa más bien como el guía y árbitro, permitiendo a los niños, en la medida de sus capacidades, pensar y planear cooperativamente. Aún les deja sacar experiencias de sus errores, cuando esto se puede hacer sin mayores perjuicios. Sólo así los niños pueden sentir responsabilidad.

Además de las experiencias innumerables en un vivir democrático dentro de la escuela, los niños tienen un mayor contacto con el mundo exterior que aquéllos que reciben enseñanza libresco. Concurren a paseos con el objeto de obtener conocimientos de primera mano de su comunidad y alrededores. Ven la interdependencia de pueblos, adquieren conciencia de las fuentes humanas y materiales de su comunidad y, a medida que se acercan a la adolescencia, descubren algunos de los innumerables problemas que no se resuelven en nuestra vida presente. Mediante una buena enseñanza, obtienen una apreciación de los ideales y conquistas de nuestra sociedad, y un deseo sincero de jugar su papel a medida que crecen, con el objeto de ayudarla a realizar sus ideales en una forma más completa. Mientras son niños participan directamente en mejoras locales, campañas de aseo, plantación de flores y su cuidado, precauciones para el tránsito. Deben aprender la ciudadanía practicándola. La experiencia directa se extiende también a fotografías, montañas, fotografías sacadas de revistas especiales, proyecciones, películas. Los niños aprenden a conocer su propio país y, mediante este conocimiento, llegan a respetarlo y tenerle devoción. Aprenden a conocer otros pueblos, como compañeros de la humanidad.

A través de discusiones, asambleas, programas de radio, amplían sus ex-

periencias. Los libros, usados en un mayor número que en las escuelas tradicionales, son un auxiliar precioso en este sentido.

Los adolescentes y post-adolescentes tienen la oportunidad de informarse y entender los problemas de la actualidad, de seleccionar ideas para ayudar a la sociedad y resolver muchas de sus injusticias. Se les enseña a que miren honestamente los males que existen, guerra, lucha de clases, barrios pobres, corrupción, prejuicios raciales, y a que examinen, sin miedo, todas las soluciones propuestas. Si los padres tienen ideas fijas acerca de ciertos problemas o de soluciones propuestas, los hijos pueden tomar la posición contraria en discusiones familiares. Y los padres se incomodan porque sus hijos sostengan puntos de vista opuestos a los de ellos. Sin embargo, esto es fuente de pensamiento y progreso.

La Educación Nueva no propaga ninguna solución propuesta a los problemas de nuestra sociedad; pero se preocupa de que sus alumnos adquieran el hábito de examinar todas las soluciones, de que descubran lo que es propaganda simplemente, de que busquen hechos y razones y de que piensen libremente. Esto es radicalismo solamente en el mejor de los sentidos: yendo a las raíces de un problema.

En lo que respecta a patriotismo, la Educación Nueva se interesa en dar a sus alumnos un patriotismo basado en el entendimiento de los problemas de su país, antes que en una palabra que sólo sirva para santo y seña; un patriotismo que no se avergüenza de reconocer las debilidades de su país, sino que se esfuerza en descubrir medios de mejorarlo; es decir, la Educación Nueva reconoce la necesidad de inculcar el verdadero patriotismo.

Hasta aquí hemos analizado los aspectos teóricos de la Nueva Educación; veamos ahora si estos principios, llevados a la práctica de la escuela, cumplen sus fines.

No es posible contestar de una manera categórica. Todavía no contamos con un instrumento para medir adecuadamente el equilibrio emotivo, la iniciativa, el desarrollo de la individualidad o las varias fases de lo que cons-

tituye buena ciudadanía, no obstante que algunos de estos aspectos se han medido, por lo menos, parcialmente. Pero es posible medir el rendimiento académico de niños educados en escuelas nuevas y tradicionales, y esto se ha hecho.

Durante los últimos treinta años las escuelas norteamericanas han venido usando tests normalizados de lectura, ortografía, aritmética, geografía, historia, etc. Estos tests se han usado con el objeto de comparar el rendimiento instructivo en las escuelas nuevas y tradicionales.

Tomando en cuenta los objetivos amplios de la Educación Nueva, J. Wayne Wrightstone, Director de la Oficina de Investigaciones de las escuelas de la ciudad de Nueva York, ha hecho el estudio comparativo más completo de las escuelas tradicionales y nuevas. El encuentra que en capacidad de trabajo, capacidad de organización, habilidad para la aplicación de generalizaciones, creencias cívicas, constancia, cortesía (¡quién lo creyera!), cooperación, pensamiento crítico, alumnos de escuelas nuevas aventajan a aquéllos de escuelas tradicionales.

¿Pero preparan las escuelas nuevas a sus alumnos para que puedan continuar en la Universidad? Este no es propiamente un objetivo básico; cada escuela debería dar a sus alumnos la mejor clase de educación en cada nivel educativo, y la escuela que le sigue debería adaptar sus cursos a la clase de alumnos que recibe. No obstante, para muchos padres el hecho de que sus hijos puedan o no continuar en la Universidad es importantísimo. Sobre este particular, tenemos el estudio más completo, hecho hasta hoy día, acerca de los resultados de la Educación Nueva.

Hace algunos años, gracias a la gentileza de la Carnegie Corporation y al General Education Board y la cooperación de los colegios y universidades principales de los Estados Unidos, una Comisión de la Progressive Education Association (Asociación de Educación Nueva), seleccionó treinta escuelas secundarias para observarlas y estudiarlas durante ocho años. Se dijo a estas

escuelas secundarias que los requisitos de ingreso a las universidades no serían aplicados a sus estudiantes por un período de 5 años, a contarse después de terminar el tercer año del experimento que la Comisión aconsejaría llevar a la práctica. Cada escuela tuvo la oportunidad de formar su propio plan. Algunas cambiaron muy poco en relación a su práctica habitual; otras hicieron una revisión considerable hasta constituirse en verdaderas escuelas nuevas. Alumnos de estas escuelas, una vez terminados los estudios secundarios, han ingresado a universidades y han sido meticulosamente comparados con sus compañeros universitarios de igual inteligencia, hogares similares y procedentes de comunidades semejantes.

En general, los alumnos de las treinta escuelas fueron iguales o algo superiores a sus pares (es decir, a los compañeros seleccionados para establecer la comparación y no educados en escuelas nuevas), en las calificaciones obtenidas en casi todas las asignaturas.

Pero hay que tomar en cuenta que algunas de las treinta escuelas se diferencian muy poco de las escuelas tradicionales y otras han hecho una verdadera renovación didáctica. Los ex-alumnos de las seis consideradas más tradicionales fueron comparados con sus pares contrincantes, y aquéllos de escuelas que habían hecho completo uso de su libertad para experimentar un programa nuevo, se compararon con sus propios pares. Los resultados son interesantes. Los estudiantes de las seis escuelas consideradas tradicionales fueron iguales a aquéllos con quienes se los comparó. Pero los estudiantes de las seis escuelas consideradas totalmente nuevas obtuvieron mejores calificaciones que sus contrincantes en todas las asignaturas universitarias, con excepción de una. Aún más, se encontró que estudian más tiempo, son más críticos de sus experiencias educativas, más activos en la vida social universitaria, tienen mayor participación en el gobierno escolar, publicaciones y clubs, y concurren con más frecuencia a conferencias, conciertos y teatros. La Educación Nueva parece ser la mejor preparación para la Universidad.

Manuel Ugarte

Por **Julio C. Salcedo C.**

LA ALIANZA de Intelectuales de Chile ha designado Presidente Honorario a Manuel Ugarte, conjuntamente con Augusto D'Halmar.

Manuel Ugarte es digno de figurar al lado de Augusto D'Halmar, el poseedor del primer premio nacional de literatura en Chile, por numerosas ejecutorias.

Ugarte cumple en estos días cincuenta años de ejercicio de la profesión de escritor.

Si es digno de todo estímulo el hombre que cumple cincuenta años de funcionario público (lo que nunca se consigue, porque ordinariamente la jubilación viene a los treinta años); o de matrimonio (lo que tampoco es fácil de conseguir, porque se enviuda), merecedor es de toda alabanza el individuo que ha dedicado medio siglo al ejercicio de esta terrible profesión de escritor.

Sí. Terrible tarea. Sobre todo en estos jóvenes países de América, en donde al escritor no se le asigna la categoría que merece.

Sería extraño si los resultados de estos estudios no hubiesen sido lo que en realidad han sido: que las escuelas nuevas son mejores que las tradicionales. Y hay razones para ello: el programa y métodos de las escuelas de tipo viejo están basados en una tradición que tiene sus orígenes en una época en la cual ningún estudio científico del niño había comenzado y que fué planeado, inadecuadamente sin embargo, para una sociedad que ha sufrido cambios drásticos desde enton-

Trabajar cincuenta años, blandiendo la herramienta de la sensibilidad y la inteligencia, en un medio, si no hostil a estas tareas, por lo menos indiferente, es misión heroica, tarea dramática.

Muy pocos tienen el valor suficiente para mantenerse en el ejercicio de estas labores ingratas. Muchos la emprenden con amor y entusiasmo en los días primorosos de la juventud; pero vienen los años y el entusiasmo se apaga. Las dificultades amedrentan y el escritor va a la burocracia o a cualquier otra tarea que le dé lo necesario para la vida.

A la burocracia, sobre todo, ya que la clase gobernante conoce la exactitud de la cínica sentencia de un astuto sátrapa de América: "Al escritor, dijo aquél, hay que apuntarle en la barriga". Y se hace así: con la escopeta de la burocracia se apunta a la barriga de este pájaro silvestre y parlero, que es el escritor, y su canto se apaga o se domestica.

Hay que estar dotado de condiciones extraordinarias para mantenerse en la brega. Hay que ser fuerte como un

ces. La Educación Nueva, en cambio, es simplemente la aplicación de psicología moderna y de las ciencias sociales a la educación completa del niño; es un esfuerzo a la luz de nuestros mejores descubrimientos científicos y experiencia práctica, encaminado a ayudar a cada niño a encontrar su auto realización como individuo y como miembro activo de una sociedad democrática.



Atlas para soportar sobre las espaldas, este oficio que pesa más que el mundo; hay que amar la misión sobre todas las cosas para no doblegarse ante la inmensa presión del ambiente; de la envidia, de la estupidez de la gente; del utilitarismo del medio; de la persecución de los mercados lesionados, de los intereses heridos, los errores, las ganancias de los errores, la utilidad de los errores; la mentira con su cortejo de beneficios; el privilegio, con todo el aparato de opresión de que dispone; estorbando la tarea, obstaculizándola, haciéndola difícil, imposible; silenciándola, ocultándola, negándola; es suficiente, más que suficiente, para que muchos deserten y sólo uno o dos queden peleando hasta que la muerte, definitivamente, los derrote.

Manuel Ugarte es de esos pocos, es de esos poquísimos, es de esos contados a quienes nada arredró. Nació escritor, vivió escritor y será por siempre escritor de esta América que le entregó la tarea de señalarla ante el mundo, de defenderla, de colocarla en el sitio que le corresponde, en el lugar de privilegio que le tiene señalado el destino.

Empezó a escribir a los catorce años y desde entonces hasta hoy ha regalado a América incontables libros, entre los que se destacan: "Paisajes Parisienses", "Crónicas del Bulevar", "La Novela de las Horas y los Días", "Una tarde de Otoño", "Cuentos de la Pampa", "Visiones de España", "Vendimias Juveniles", "La Joven Literatura Hispanoamericana", "El Arte y la Democracia", etc.

En Europa intimó con Rubén Darío y juntos libraron en Francia y España magníficas campañas de divulgación de la América india.

Fundó en Argentina, con Lugones, el Partido Socialista y a él se deben las más altivas luchas por la emancipación de los países americanos del imperalismo dominante en el Continente.

Fruto de esas bregas altivas son "América Latina", "El Destino del Continente", "Mi campaña hispanoamericana", "La patria grande" (Madrid, 1925), etc.

Su obra literaria ha merecido el comentario de los más destacados críticos contemporáneos. Miguel de Unamuno, sorprendido por la calidad de su obra, fué quien lo presentó al público de España. Varias de sus obras han sido traducidas al francés, al inglés, al italiano, etc., y sus libros cuentan con millares de lectores en todos los pueblos cultos de la tierra.

Desde hace algunos años vive en Chile, soportando un voluntario destierro. Este es el escritor argentino a quien Chile tiene el honor de cobijar en su tierra hospitalaria, siguiendo la brillante tradición de democracia y tolerancia que nos permitió en el pasado heredar la cultura de Bello y de Sarmiento y de otros grandes espíritus de América, que encontraron en nuestro país la comprensión y la libertad, que sus patrias les negaron.

El Teatro Educativo del Niño

Por Manuel Rivas Lázaro

Trabajo leído en la Escuela Experimental "Venezuela" y tomado de la revista "Educación", de Caracas.

ME PROPONGO dar aquí algunos apuntes sobre una cuestión bastante antigua en los planteles educacionales y bastante nueva por las posibilidades que le han abierto las modernas tendencias educativas de la escuela.

Aunque no vengo a tratar sobre el arte teatral, propio de profesionales y aficionados a la escena, me permito observar que nuestra incipiente en todo lo que se relaciona con el arte teatral, no permite efectuar todavía ni siquiera una disertación sobre el tema del Teatro Educativo que tenga visos de obra sólida, perfeccionada y con sentido nuestro.

Los principios y métodos que voy a tener el gusto de exponer aquí, y que me adelanto a tildar como faltos de madurez suficiente, no constituyen un método cuidadosamente preparado ni el resultado de un proceso experimental propio, así como tampoco constituyen un invento en la acepción justa de esta palabra, en el amplio campo de la realización teatral. No vengo, pues, a explicar una modalidad especial de teatro para los niños, ni un escenario de creación especial, ni siquiera una manera especial de distraer a los niños utilizando el teatro; sólo traigo un conjunto de ideas, investigaciones y orientaciones que juzgo acertadamente producidas y especialmente bien dirigidas por B. H. Clark, Percy Mc Kye, Alice M. Herts y otros autores, dando en resumen fases inexploradas sobre una cuestión, como he dicho, de antigua conocida, como son las representaciones teatrales efectuadas por el alumnado.

Cuando yo comenzaba a pensar sobre esta cuestión del Teatro Educa-

cional del Niño, fueron diversas las interrogaciones que vinieron a mi mente y a las cuales traté de dar contestación. Aunque cada quien tiene su modo de ir al estudio de cualquier materia, me voy a permitir decir algunos de estos pensamientos, porque creo que serán útiles a la finalidad que perseguimos. Helos aquí tal como me ocurrieron:

1.º ¿Constituye la actividad del arte dramático el ejercicio educativo que persigue el teatro educativo?

2.º ¿Es su propósito exclusivamente estético?

3.º ¿Es la finalidad del Teatro Educativo especialmente educativa o en igual proporción, didáctica?

4.º ¿Es su función constituir el Teatro en instrumento auxiliar en la enseñanza de materias escolares?

5.º ¿Se propone el Teatro Educativo utilizar exclusivamente como medio educativo ese valor típico del teatro: la imaginación?

Espero que después de esta exposición habrán quedado resueltas también estas preguntas. Ellas me sugieren ahora la oportunidad de dar una explicación sobre el título de esta conferencia: El Teatro Educativo del Niño. Este título abarca e incluye todas las épocas del Niño, la niñez propiamente y la juventud, y también encierra tanto lo didáctico como lo educativo; es un título extensivo más que específico.

Todos los autores que he estudiado están contestes en los siguientes puntos:

1. En que el teatro en la escuela debe estar basado en el instinto dramático.

2. En que la actividad del Niño, para realizar su teatro, no debe ser una labor

impuesta por los mayores, sino dirigida por éstos.

3. En que el sentido del juego debe acompañar estrechamente esta actividad.

De seguida podremos ver cómo, en efecto, estas tres cuestiones fundamentales están íntimamente ligadas a la naturaleza del Niño y a la naturaleza del ejercicio que por medio de la escena ha de desplegar éste... Ahora, tras este preámbulo un tanto largo, pero absolutamente indispensable, comenzaremos a ver las ideas en cuestión.

Talento Dramático e Instinto Dramático. El instinto dramático, constituye la cuestión más importante en este estudio. Hay algo a este respecto que debe ser visto cuidadosamente. Esto es la diferencia que existe entre talento dramático e instinto dramático, porque el primero, según estas ideas, tiene que ser desechado en el Teatro Educativo del Niño, mientras el segundo constituye, como he dicho, su fundamento esencial. El talento dramático es un don que la naturaleza otorga a pocos individuos y con el cual se hacen los artistas que han de desempeñar una misión en el teatro; el instinto dramático, por el contrario, es propiedad de la Humanidad entera, pues como instinto, nace con cada ser humano.

El Instinto Dramático, como impulso de la naturaleza, constituye una fuerza activa y potente, suficientemente capaz para integrar por sí sola una parte apreciable de la psicología del niño. Durante una gran parte o casi toda la época de la niñez este instinto está fuertemente visible, no como actividad secundaria, sino como forma primaria, fundamental de la naturaleza del niño. Su base es el instinto imitativo o mimético, el cual se manifiesta en forma de sonido: vocalización, gestos (faciales y corporales) y movimientos en todo el sentido de la palabra. Todos estos signos de expresión dramática se encuentran en los niños. Su primer lenguaje es el grito, el cual gradualmente se hace más expresivo (especie de lenguaje lírico). Luego, cuando el bebé se desarrolla, desarrolla simultáneamente un lenguaje de señales o gestos. El empieza a hacerse en-

tender indicando las cosas con las manos, agarrándolas, o con movimientos de cabeza. Entonces empieza una forma nueva de sonidos inarticulados, que luego se desarrolla en lenguaje simplemente imitativo, onomatopéyico. Pasada esta primera edad del niño, el instinto dramático se hace más patente. El empieza a efectuar toda clase de juegos que en sí son verdaderas dramatizaciones. Estos juegos son numerosos, los efectúan en sus casas, en la calle, en la escuela, los hacen solos, en compañía de uno o de muchos de sus compañeros. Usualmente, cada niño representa una figura o un personaje. Obsérvese también su gran parecido con la escena; casi siempre hay un personaje central, representado por un niño, y los demás giran a su alrededor. Otra forma de expresión de este instinto son los juegos de muñecas, en los cuales las niñas representan la organización de una casa, haciendo el papel de dueña; otros organizan una escuela o una tienda, y los demás hacen de compradores; también hay bandas de piratas, bandas de ladrones, detectives, inclusive representan comedias fingiendo ser los actores de más renombre o los artistas de cine más conocidos, y guiado por ese mismo instinto, el niño siente una atracción natural por las representaciones del teatro en la escuela.

En todas estas manifestaciones del instinto dramático, jamás aparece el propósito de poner en juego un talento especial para fingir, a la manera como suelen hacer los actores; sus representaciones o simulacros sólo están guiados por su propia interpretación de la realidad concebida a través de su instinto dramático. Este, pues, es el que interesa al educador.

Como se ve, su fundamento parte de la naturaleza misma del niño en general, en oposición al talento dramático que es sólo un don de pocos niños y de muy pocos por cierto.

La imaginación. Al lado del instinto dramático, en estrecha alianza con éste, se encuentra la imaginación del niño. Su acción se identifica de tal manera con el instinto dramático, que en realidad forma parte de éste, es su afluente.

El instinto dramático es un centro de enfoque donde las visiones de la imaginación se hacen tangibles y procuran tomar forma y lugar en lo circundante. Sin la ayuda de la facultad imaginativa, la inteligencia se torna estéril, incolora, mecánica.

Aquí me permitiré hacer una digresión breve con el fin de señalar la relación que hay entre este tópico de mi tema y el teatro en general.

Está conceptuado y casi unánimemente admitido que el valor esencial del teatro, del teatro como arte de profesionales, radica en el estímulo que ejerce sobre la imaginación del auditorio. Se cree, y con sobrada razón, que el mayor placer que experimenta el público del teatro consiste en el impulso que dan las comedias a su imaginación en el propio momento de la representación. Y el valor teatral de una obra siempre está ligado a un gran contenido imaginativo. Así, pues, hay una relación interesante entre la naturaleza fuertemente imaginativa del niño, y la labor del teatro que, como he anotado, está llena de imaginación.

Ahora volvamos a la cuestión de la imaginación en la infancia. En los primeros años del niño su instinto dramático resulta menos imaginativo, o mejor dicho, de un alcance imaginativo más corto; al niño le preocupa una realidad más cercana a él, todas las cosas las transfigura y las convierte a su mundo, a un mundo pequeño, al cual le ha permitido llegar su todavía limitadísima capacidad para comprender, pero a medida que avanza su edad, él empieza a sentir la necesidad de romper con todas las limitaciones, a extender su visión de la vida mucho más allá de las fronteras donde se venía encontrando. Entonces la imaginación entra en juego de una manera verdaderamente activa. El niño suple con su imaginación aquellas cosas que sus conocimientos y su experiencia aún no le han podido proporcionar. Su deseo de sentir y vivir experiencias de un mundo que le es bastante lejano todavía, pero que ya empieza a vislumbrar, despierta en él las fuerzas de la imaginación.

Y de este modo podemos repetir sobre la imaginación lo que dijimos del

instinto dramático: es de la naturaleza del niño y siendo de la naturaleza también del teatro, su valor como medio en la educación es importante.

Función Educativa del Instinto Dramático y la Imaginación. Ahora veamos cuál es la función del instinto dramático y de la imaginación en la educación del niño.

El niño siente en sí, como he dicho, la necesidad de imitar las actitudes que cree descubrir en las personas que le rodean; una veces emplea la simple imitación, otras transfigura las cosas que ve, mediante la imaginación, pero en ambos casos dramatiza. Los educadores saben también que los jóvenes desean constante y apasionadamente ver los cuadros de su imaginación realizados en forma concreta. También saben ellos que en la forma que esté dirigida la imaginación, así estarán inclinados los sentimientos y un sentido de responsabilidad hacia verdaderos y saludables sentimientos; es el primer requisito para el desarrollo del carácter. En los jóvenes las ramas de la imaginación son dúctiles y plegables, están listas para responder a sentimientos de valor, heroísmo y verdad, y responden a la falsedad y a la maldad cuando no se les ofrece otra oportunidad mejor.

Cuando el niño se convierte en joven, entonces, como hemos dicho, viene la época de las fuertes ilusiones, de los impulsos de los sentidos y de la experiencia; es la edad maleable, la edad de las posibilidades para desarrollar las inclinaciones, la época más imitativa, más propensa para las constantes alternativas o cambios y para los estímulos sentimentales de todo género.

En el alma del joven, variados aspectos están buscando expresión y muchas de sus actividades están por debajo del umbral de la conciencia. Es a estos profundos instintos y a una vida de intuición y de sentimientos que debe hacerse la llamada educacional.

Estos impulsos latentes en el niño los actualizará en cualquier forma, y estas formas no son otras que la positiva y la negativa. Hacer que el niño use su instinto dramático y su imaginación en la forma positiva es lo que interesa al educador.

¿Cómo actúa, pues, el instinto dramático? El niño ve, imita e imagina o transfigura.

En este acto él se ejercita activamente, con la impulsividad natural de su edad. Toma las cosas del mundo que le rodea, se apodera de ellas con profunda propiedad, las hace suyas y las dramatiza y esto va dejando en su psicología marcas indelebles, huellas duraderas. De este modo el instinto dramático lo educa, sin que medie ninguna orientación. Por eso podríamos decir también que el teatro educacional es el instinto dramático en función orientada. En él los niños satisfacen su instinto dramático mediante un plan cuidadosamente elaborado, un plan que les proporciona elementos que tienden a su perfeccionamiento individual. Si el niño obtiene esto de un modo que no difiera de su nivel mental y con toda naturalidad, él no necesitará ejercitar su instinto dramático de una manera desorientada y perjudicial a su educación.

Pero la función educacional del teatro del niño, concebida según estas ideas, donde se encuentra más precisamente es en el impulso desplegado para poner en acción dicho instinto.

Aunque la representación de las piezas teatrales constituye una finalidad necesaria, que tiene también su valor educativo, es en el estudio de las mismas donde se encuentra su más alto valor. En efecto, de acuerdo con el método que explicaremos más adelante, el interés por personificar debidamente los personajes de la comedia aporta la fuerza educativa más profunda y duradera en la personalidad del niño.

Por medio de la caracterización de personajes debidamente escogidos el niño recibe una lección vital, una lección en la cual ha puesto los más íntimos recursos de su espíritu, a fin de reproducirlos con toda su integridad. Ninguna lección puede ser dada a un niño en las clases, en los libros, ni por medio de la conferencia, en que él no tenga ocasión de estudiar, asimilar y profundizar para luego convertirla en acto propio, en parte de su psicología, como aquélla que recibe de los personajes que representa, y de los pensamientos elevados, generosos o idealis-

tas que fluyen de los labios de éstos. Una de las razones que abonan también en favor del Teatro como medio educativo es que la vida ofrece al niño problemas sin coordinación ni explicación y en formas fragmentarias, mientras que el teatro le presenta los problemas más complejos, de una manera global y con todas las razones que le van preparando para su mejor comprensión.

Es necesario insistir en que el sentido educacional del teatro para los niños no está restringido al aspecto moral, sino a las diversas fases de la cultura social y estética y a todas aquellas cuestiones que aportan a la formación del carácter y a los conocimientos en general. En cuanto a lo moral, es bueno consignar que no debe limitarse a evitar el mal, sino también, y muy principalmente, a la persecución con firmeza de los ideales.

El íntimo contacto de los niños con los personajes que han de representar y los análisis y explicaciones que deben realizar antes de ponerlos en escena, les permite aprovechar bien esta época importante de su vida en favor de una buena educación, juzgando el peligro de sus propias debilidades, ejercitándose en evitarlas cuando estudia y representa las cualidades positivas y negativas de los personajes.

El Método. Al hablar sobre el método en el Teatro Educacional del Niño, sólo pueden ofrecerse principios básicos y sugerencias generales, ya que las circunstancias especiales de cada lugar determinan las líneas más precisas que deben seguirse. Los puntos que sobre el método a seguir daré a continuación, complementan la exposición que acabo de hacer sobre las funciones educativas del instinto dramático y la imaginación. Voy a dar solamente aquéllos que, en términos generales, concuerdan de un modo directo con el sentido de todo lo que he expuesto hasta aquí, o sea con el fundamento del Teatro Educacional según lo explicado.

La base de la educación del niño a través del Teatro es la actividad creadora, y según lo dicho, todos los autores que he estudiado están acordes en que una de las condiciones esenciales

de esta labor consiste en que no debe ser impuesta al niño. En efecto, no puede haber actividad creadora si se actúa bajo una imposición, porque se ha excluido el auxilio de la libertad que es indispensable para crear. Esto es lo que ocurre cuando se hace estudiar al niño un programa teatral copiando servilmente todos los gestos, entonaciones de voz y posiciones indicadas por el que lo dirige. Esto se ha repetido muchas veces. Yo recuerdo haber aprendido cuando era niño, y en contra de mi voluntad, un monólogo en francés, cuyo sentido no entendía suficientemente, y haber copiado tan meticulosamente las indicaciones de los que me dirigieron, que el público rió complacido. El éxito teatral quedó asegurado, pero el éxito educativo no.

Así, pues, la primera cuestión que debe tenerse en cuenta en el método a seguir es la libre voluntad de los niños para participar en las representaciones. Hay una sugerencia que es aconsejable adoptar. Que se haga público por medio de carteles en la escuela el propósito de llevar a la escena comedias para los niños y que se invite a éstos a inscribirse para aparecer en ellas. Mejor si se da el nombre de la comedia. En segundo lugar, y siguiendo la línea de lo expuesto, el niño tiene que poner en juego sus recursos para reproducir el personaje, equivale a decir, recurrir a su propio instinto dramático. Para ello es preciso que investigue, analice y penetre en la idea general de la comedia que va a representar, de la relación del personaje que le corresponde representar con los demás, de las diversas situaciones, en fin, del ambiente y demás detalles de la obra. Para este propósito es absolutamente indispensable que la comedia pueda ser bien comprendida por los niños, que el carácter de los personajes pueda ser investigado fructuosamente por ellos y que no haya parlamentos que el niño tenga que repetir de memoria sin saber lo que significan. Así, pues, antes de intentar ningún ensayo, el encargado de dirigir las comedias realizará esta labor en unión de los niños, admitiendo y estimulando la libre discusión de cuantos detalles considere de interés. Tratándose de

obras que tienen un valor reconocido en la literatura, de obras clásicas por ejemplo, el director impulsará el estudio y discusión haciendo que los jóvenes tomen como fuente de información trabajos bien documentados de crítica e historia, aprovechando la ocasión para incorporar en ellas elementos ilustrativos. Con todo este bagaje de propia investigación de la comedia, los niños pasan a ensayar, a reproducir en la escena todas aquellas ideas y sentimientos que ellos han creído hallar en ella, bajo la dirección del maestro o encargado. Este debe aprovechar todas las ocasiones para hacer las sugerencias que le ayuden en su tarea o complementen o perfeccionen sus ideas, pero en ningún caso imponerles a actuar de tal o cual manera. El niño debe ir hacia la comedia guiado por su instinto dramático.

Para completar el resultado de la labor llevada en esta forma y aumentar su fuerza educativa, es indispensable introducir un plan de coeducación entre los niños. A este efecto es aconsejable adoptar la siguiente sugerencia: que se admita a estudiar el mismo personaje a varios niños. Esto en primer lugar aumenta el número de los que participan y aprovechan de la labor y en segundo lugar, cada niño puede sugerir o discutir sus propias ideas y experiencias sobre la caracterización de determinados personajes con sus otros compañeros que también han de desempeñarlos. Además, por este medio, la representación de cada comedia puede efectuarse varias veces, ya que el cambio de intérpretes introduce una variación en el programa y estímulo renovador en los niños. Ofrece este sistema, además, otras conveniencias de orden práctico en los ensayos y en la representación misma, y es la sustitución oportuna de cualquiera de los niños que puedan faltar en la representación o llegar tarde al ensayo, evitándose así el desaliento que causa a los demás cualquier retraso de la labor.

El hecho de que el niño trabaje indistintamente en diferentes cargos en el engranaje de la representación, despierta en él respeto por la capacidad de los demás y lo enseña a entender y ad-

mitir el punto de vista de los otros, por haber ocupado el mismo cargo.

Es de advertir que además del reparto de los personajes entre los niños, se han de nombrar también los que se ocuparán de organizar el escenario, las decoraciones, los objetos que han de aparecer en la escena, los apuntadores y traspunte, encargados de hacer imprimir el programa, etc., etc. Estos también serán alternados en sus cargos, de manera que una vez llevan, por ejemplo, el papel de protagonistas y otras se encarguen del decorado, del apunte, etc., etc.; así cada niño comprenderá la necesidad de cumplir estrictamente su deber, con respecto a los otros niños.

A fin de crear un sentido de mutuo respeto entre los niños, proporcionándoles una nueva lección, debe hacerse que los que ocupan papeles principales pasen en otra ocasión a ocupar papeles secundarios y viceversa; de este modo quedará abolida la muy dañina costumbre de envanecer a los niños haciéndolos sentirse estrellas, lo cual, además de deprimir a los otros, extirpa en ellos todo estímulo de índole social.

Con el propósito de estimular su sentido de cooperación, se aconseja formarlos por equipos o grupos, los cuales podrán asistir a los ensayos a fin de observar y tomar notas mientras uno de los equipos ensaya.

Todo lo que acabamos de apuntar respecto del método, debe contribuir con toda eficiencia a que el niño sienta poderosamente el deseo del triunfo del conjunto, recordando su propio triunfo sólo como una parte del todo, o sea, a que el niño ponga en práctica un espíritu de comunidad.

Se observará que desde el comienzo, cada vez que nombramos esta actividad del niño, decimos labor, deber u otros sinónimos. En efecto, el niño debe tener la sensación de estar realizando una obra en conjunto con sus demás compañeros, una obra en la cual tiene su parte de responsabilidad y la cual realiza con especial alegría y con la idea de dar algo en lugar de obtener algo, lo cual despierta su sentido de altruísmo.

He aquí, pues, que el niño a través de su actividad en el Teatro Educativo

nal y antes de efectuar la representación, ha recibido diferentes estímulos educacionales, que contribuyen poderosamente a su formación. Los niños habrán practicado el mutuo respeto, el espíritu de comunidad y cooperación, el espíritu de disciplina, el sentido de responsabilidad y el altruismo.

El Teatro y su Influencia en la Vida Futura del Niño. No se desacierta al afirmar que el teatro es la primera prueba del niño en la vida, es la ocasión primigenia en que el niño se pone en contacto con ésta. Afortunados los niños que pueden realizar esto en buena forma, pues el teatro les ofrece una vida llena de razones y les sirve de entrenamiento fácil para la que han de llevar después.

Esa timidez, casi natural en muchos niños, y que les impide desenvolverse ante el público, es vencida por el teatro que los ayuda a ejercer un control sobre sí mismo, tomar una iniciativa rápida y discreta si algo ocurre inesperado, ejercicio muy apreciable para cuando el niño tiene más tarde que actuar en la vida y en el cargo que desempeñe en ésta. La meticulosidad en todos los detalles, la clara dicción que debe usar, los modales discretos y cierto estilo, están a su alcance de una manera agradable.

De la Estética. He dejado para tratarla separadamente la cuestión estética en el Teatro Educativo. Podemos decir ahora que hay tres direcciones hacia las cuales van todas las orientaciones del Teatro para los niños; éstas son: la Educativa, en la cual entra la formación del carácter, las costumbres, etc.; la Didáctica, en la cual entran todos los conocimientos y aportes culturales y la Estética, que deseo considerar por separado. La función estética del teatro es de un valor imponderable. Esto es tan conocido por todo el mundo, que casi huelga extenderse más sobre la materia. Hay quienes lleguen a darle tanto valor a la belleza, que consideran que ella puede constituir por sí sola un instrumento educativo que contiene todos los estímulos necesarios para la formación del niño y que puede utilizarse con exclusión de cualquier otro medio.

Es cierto, nada impulsa al niño tanto hacia un plano de elevación personal, aunque de una manera inconsciente, como la belleza. Debemos proporcionarle una belleza para él, su belleza, ya que aunque ésta es un valor subjetivo y más que todo sugerente, también tiene su medida en cuanto a la capacidad de captación de parte del niño y es a esta capacidad a lo que se debe atender preferentemente. Pero, atendiendo a las necesidades prácticas del teatro para los niños, no es aconsejable excluir otros medios de proporcionar adelanto al niño, porque no se concentren éstos de modo directo hacia un sentido de elevada belleza, ya que hay que tener en cuenta que para representar comedias donde la belleza constituye su principal objetivo es necesario hacerlo en forma tal, que no se escatime ninguna posibilidad por razones económicas, y bien sabido es que, generalmente, sólo a base de buenos escenarios, magníficas decoraciones y efectos de luz y colorido, se puede obtener un resultado artístico final que sea en realidad efectivo para los niños.

El Teatro Educativo del Niño, considerado dentro de las posibilidades más accesibles, no puede ni debe mirar en la estética una finalidad exclusiva, sino una aliada de gran valor. La imaginación del niño es un cauce natural hacia la belleza, y es a través de ella que la poesía brota del corazón de los hombres; debe, pues, dársele, cada vez que se pueda, un sentido de la belleza, que por otra parte ha de añadir fuerza y esplendor a la obra, un fondo lúminico donde han de representarse mejor todas aquellas enseñanzas que se desea proporcionar al niño.

El Juego y el Teatro. Ahora vamos a tratar sobre un punto para el cual yo recabo la mayor atención de Uds.: El Teatro y el Juego.

Es una idea aceptada por todos los que conocen, aunque sea parcialmente, los principios del arte dramático, que cada pieza constituye en sí un juego, es decir, que todas las leyes del juego, en el cual toma parte el auditorio, son las que deben regir, y al mismo tiempo diferenciar la obra teatral de

cualquiera otra de la inteligencia humana.

Las obras del teatro infantil, más que las de ningún otro, llevan en sí ese sentido del juego; por eso, cuando invitamos a los niños a participar o asistir a una representación, de hecho los estamos invitando a algo que está en perfecto acuerdo con su naturaleza, ya que sabemos todos cuán fuerte es el deseo de jugar en los niños. He aquí, pues, que el teatro por su naturaleza está de acuerdo con la naturaleza del niño, y por lo tanto es un medio placentero de realizar todo un entrenamiento de su carácter, todo un programa de educación.

Pero aún hay que ir más a fondo en este punto, y admitir que todos los principios y anotaciones que hemos enunciado carecen de valor y de efecto si esta actividad se ejercita de tal manera que el niño la reciba como una lección o como una clase. El niño o el joven, cualquiera sea su edad, debe entrar en esta actividad y desarrollarla como si participara en un acto que sólo ha de reportarle deleite, distracción, y mejor aún en un sentido de juego. Los más pequeños no deben tener ninguna duda a este respecto. Su teatro no debe tener ninguna diferencia con sus juegos habituales, exceptuando que ellos tienen un tema diferente, pero debe realizarse con la misma sana alegría y encanto que ellos ponen en sus juegos. Un teatro infantil bien dirigido debe ser la dramatización del juego común de los niños, con otros temas.

El Teatro de la Escuela. Es preciso desechar el concepto de que el teatro de la escuela debe ceñirse a presentar tal o cual forma de teatro, por ejemplo, la representación exclusiva de comedias en un escenario, a imitación del teatro verdadero, o la representación de zarzuelas, revistas musicales, o la representación en un mismo programa de sketches, recitaciones, música o cuadros vivos. No. La palabra teatro, dentro de la escuela, cubre todas y cada una de las formas representables, desde las más antiguas hasta las más modernas, incluyendo algunas que los mismos niños puedan crear, y éstas son las preferibles. Desde el antiguo

teatro de sombras y muñecos de los asiáticos hasta la teatralización de personajes de la pantalla o las representaciones al aire libre. Por eso el sitio para las representaciones no debe ser el obligado cuadro del escenario, sino el espacio que sea menester en todo el ámbito de la escuela. ¿Cuál debe ser entonces el Teatro que debe ofrecerse a los niños? Es una cuestión sobre la cual no pueden darse definiciones generales, sino sugerencias útiles, ya que la selección de las obras y el plan general del programa a desarrollar depende en mucho de las circunstancias donde se realice.

Tenemos el teatro histórico, más propiamente llamado teatro cívico; el teatro de leyendas; tenemos el teatro ejemplar de los clásicos; los cuentos escenificados, y en general todas aquellas piezas antiguas y modernas donde se desarrollan temas ejemplares, unas veces en tono serio y otras en tono humorístico, que tanto atrae a los niños. Pero en mi opinión, las mejores piezas para los niños son aquellas donde ellos mismos se reflejan, donde todas sus actitudes están retratadas, bien que tengan un sentido hermoso y elevado, o simplemente estimulante de su personalidad.

Una recomendación que sí he encontrado digna de ser mencionada, es que debemos apartarnos del teatro infantil basado en fantasías completamente sobrenaturales. Debemos ofrecer al niño lo que de sobrenatural tiene la naturaleza misma para él, y ésta es rica en tal sentido. ¿Hay nada que tenga más semejanza con lo sobrenatural que la navegación submarina? ¡Ninguna figura es más agigantada que la del aviador que va en vuelo interoceánico! ¿Para qué, pues, recurrir a la bruja que vuela sobre una escoba?

Esto ha provenido de que se ha creído interpretar la mentalidad de los niños, amorfa e incompleta, sin darse cuenta que de este modo sólo se logra mantenerla en tal estado, atrasando su verdadera aspiración y anhelo que es: tener una noción real de la vida, siendo esto lo único útil que se le puede dar.

También es conveniente afiliarse a la idea de que no se debe entenebrecer más el alma de los niños ofreciéndoles

escenificaciones donde los personajes son monstruos de crueldad, capaces de realizar todas las torturas para determinado fin, aunque este fin resulte ser después todo lo hermoso que se quiera. Esos personajes monstruosos quedan en la mente de los niños, llenándolos de horror por muchos años, y sirven también para que los padres los aprovechen para atemorizarlos.

Nada mejor para saber cómo tener, que ser las comedias para los niños que buscarlas entre ellos mismos, fijándose en los personajes que ellos acostumbran inventar; sus actitudes frente a las situaciones de la vida, la forma de su humorismo, de sus tristezas, y en fin, de sus juegos; por esto creo que el mejor teatro para nuestros niños serán aquellas piezas que podamos hacer nosotros mismos. No es tarea que deba confundirse con la obra para teatro grande; creo que pueda realizarla cualquier persona de algunos conocimientos, y hasta los niños mismos.

En la propia escuela, como he dicho, se pueden hacer piezas para este teatro. En las horas que el maestro juzgue más apropiadas, de acuerdo con el programa de clases de la semana, los niños pueden presentar temas o cuentos, entre los cuales se seleccionará el más adaptable para la dramatización de la semana siguiente. Entonces se procederá a escribir la pieza entre los niños y el maestro, luego se efectúa su análisis y cuidadoso estudio de su contenido, repartiéndose al mismo tiempo copias de ellas que el niño se llevará para acabar de compenetrarse del papel que le va a corresponder en la representación; esto no debe significar que ha de aprendérselo de memoria, pues se trata de un simple juego en el cual los niños, conociendo la índole de cada personaje, las líneas generales de las escenas y las diferentes situaciones, podrán la semana próxima efectuar la dramatización usando las palabras que ellos deseen o encuentren más apropiadas, tal como si contaran el cuento dramatizado colectivamente. Así el niño, en lugar de recordar las palabras, recordará los sentimientos e ideas del personaje, y utilizará su imaginación para realizarlo delante de sus compañeros.

Deseo recomendar aquí también, y muy especialmente, un método para realizar el denominado Teatro Cívico entre los niños, el cual es usado con bastante éxito en los Estados Unidos y en Inglaterra. Se trata de organizar las fiestas conmemorativas, especialmente las nacionales, apartándose del esquematismo con que corrientemente se efectúan los programas en dichas celebraciones. En lugar de darle un orden rígido cronológico e inarticulado al programa, se escogen, por ejemplo, los diferentes actos de recitaciones, música, cantos, bailes, paradas, y con la dramatización se hace un todo orgánico, un festival con un ambiente homogéneo y un sentido integral, que tiene su base en el motivo o asunto histórico que se trata de conmemorar. De una manera hábil se van dando los enlaces desde el primer número hasta el último, de modo que cada uno de ellos viene teniendo relación con algún aspecto de los otros. El efecto de conjunto de estos actos, así realizados, es sorprendente, pues tienen toda la grandeza e imponencia del caso. En estas ocasiones es usual que los autores, directores, maestros y personas importantes abran el acto con unas palabras. Estos festivales reúnen de un modo grandioso todas las expresiones del arte: la música, la poesía, la prosa, la pintura, la decorativa y el arte dramático. A esto se suman las paradas y resultan a veces verdaderos poemas que constituyen una síntesis de la escuela en su aspecto cultural, por lo cual son desde todo punto de vista aconsejables.

Un festival como el que acabamos de indicar, no puede realizarse dentro de un escenario común. Esto a simple vista parece que complicara el problema del escenario, pero no es así, pues, antes bien, permite omitirlo, prescindir de él. Estas fiestas pueden desarrollarse en todo el local de la escuela, usando el propio piso para las actuaciones y buscando las salientes para la parte en que ha de desarrollarse la dramatización, a fin de que esté un poco por encima del nivel del auditorio. Esto permite, además, que el festival tenga una movilización dentro de

una área grande, lo que le imparte más grandiosidad.

Escenario y trajes. En términos generales, el escenario y los trajes en el teatro para niños, deben ser sencillos, pero dentro del marco de lo que se trata de representar. El escenario simbólico de los chinos es recomendado como un buen recurso, para no complicar demasiado el problema. Como es sabido, los chinos utilizaban muy pocos objetos en sus escenarios, y cada objeto tenía la misión de sugerir mucho y de una manera muy económica. Con unas flores puede sugerirse una región, con una columna un ambiente, con una taquilla simplemente toda una estación de ferrocarril, con una mesa y dos o tres sillas a su alrededor una taberna, y así sucesivamente.

A los niños debe aclarárseles que no confundan la sencillez con el desorden dentro del escenario; cuidado, meticulosidad y buen gusto deben ser las normas del Teatro para los niños, y esto dentro de toda la sencillez posible.

El teatro de la escuela puede llevarse a un grado sumo de sencillez, sin que pierda su valor educativo, realizándolo, por ejemplo, para los más pequeños, en el propio salón de la clase, sin decoraciones, y aún sin muebles adecuados, a excepción de los mismos que se utilizan en la clase. Entonces el teatro alcanza su más alto sentido de juego, dando al muchacho, a la vez que goza el placer de jugar, la oportunidad de recibir estímulos culturales y educativos.

El Teatro y la Escuela.— Entre el Teatro Educativo y la Escuela tiene que haber una estrecha correlación. El director del teatro debe estar en contacto con el profesor de literatura y el profesor de lenguas, de historia y de cuestiones sociales. Si los jóvenes logran poner en escena aquellas cuestiones cuyo estudio están efectuando, entonces su penetración en ellas estará del todo lograda.

Además, el resultado del interés por el teatro educativo puede probarse cuando los niños usan para sus composiciones los asuntos que han representado en la escena.

Es indiscutible que la enseñanza de los clásicos del teatro, de la literatura

y la historia en general, es mejor asimilada si su estudio se realiza de una manera real, como lo ofrece el teatro. Así, pues, establecer una íntima relación entre las clases de literatura e historia y el teatro para los jóvenes, equivale a hacer más efectivos los resultados de ambos.

No sería arriesgado decir que el Teatro Educativo bien dirigido, cuando se trata de jóvenes, constituye una clase de literatura en acción, así como de historia, y no debemos olvidar que muy anteriormente a nuestra vida actual, el hombre percibía los beneficios de la literatura asistiendo a los actos públicos y a las representaciones en los teatros, o repitiéndola de boca en boca, cuando los libros no existían o eran muy costosos; y no es de dudarse que esa forma de divulgación de la literatura era más efectiva en cuanto a la profundidad de su acción y su influencia educativa, toda vez que puestas en escena tenían un carácter resalante y relieves más definidos, ya que no podían leerse como simples pasatiempos, o por encima, como suele ocurrir a veces con los libros.

Conclusiones. Ahora nos es permitido sacar las conclusiones generales sobre las ideas expuestas. Dije que estos principios y sugerencias estaban de acuerdo con la naturaleza del niño, y hemos visto que el teatro educativo tiene su base en el instinto dramático de éste; dije que estaban de acuerdo con la naturaleza del niño, y hemos visto que el Teatro concebido como arte en general lleva en sí el sentido del juego, que también se identifica íntimamente con la psicología del niño.

Por otra parte, las interrogaciones que apunté al principio quedan contestadas en la siguiente forma:

1°— El arte dramático, propio de profesionales, no constituye el ejercicio educativo que persigue el Teatro Educativo

2°—La finalidad del Teatro Educativo no es exclusivamente estética.

3°—La finalidad de este Teatro es al mismo tiempo didáctica, educativa y estética.

4°—No es su función constituir el

Teatro en instrumento auxiliar en la enseñanza de materias escolares.

5°— La imaginación es sólo uno de los medios que se utilizan en el Teatro Educativo, pero de gran importancia.

La Cooperación de los Padres. Juzgo conveniente decir algunas palabras sobre la cooperación que deben dar los padres al Teatro Educativo. No es suficiente que los padres den su consentimiento para que los niños participen en las comedias; es necesario además, para el buen desarrollo de este Teatro, que los padres sepan de un modo claro cuál es el ideal perseguido y vayan informándose del curso general de los trabajos. Los padres deben conocer las obras que se van a montar y, si es posible, leerlas también. Deben estar enterados del papel que va a representar su hijo, de los ensayos que necesita efectuar y de la finalidad del acto que se proponen llevar a efecto. De este modo, cuando los padres asistan a la función, llevarán a su vez una preparación para que el acto resulte más fructuoso, contribuyendo así con su entusiasmo a la labor de su hijo.

La Distracción Apropriada del Niño, una necesidad social.—La necesidad de que el niño tenga una distracción apropiada es una cuestión evidentemente importante que merece ser vista como una cuestión social, o mejor dicho nacional. A los niños sólo se les proporciona una distracción superficial, no se les da un entretenimiento que satisfaga el fondo de su espíritu. El niño tiene como sitios de distracción todos aquellos espectáculos para adultos, hechos sin ninguna intención o interés especial para ellos. Allí los niños no sólo pueden pervertirse el sentido moral y estético, sino que, y esto es igualmente malo, atrofian su capacidad para sentir el verdadero y profundo placer de lo más interesante de la vida. El niño no debe ser sólo un recipiente pasivo de los entretenimientos, habiendo un modo de hacerlo partícipe de ellos. Debemos, pues, fundar un nuevo sentido de la distracción, del placer de los niños, un nuevo sentido menos superficial, menos intoxicado o intoxicante, para que luego podamos exigir de nuestros ciudadanos del futu-

Esquema de la adolescencia

Por Juan Sandoval Carrasco

PARECE SER algo establecido aquello de que nunca advienen los grandes cataclismos sin los anuncios previos; sin un índice de prevención o de alarma. Así los días sin sol bajo un cielo encapotado de nubes oscuras, nos hablan de la lluvia que se aproxima; así los desacuerdos entre los diversos conglomerados sociales, constituyen las avanzadas tenebrosas de los futuros vuelcos sociales.

En el mundo individual sucede algo parecido, pero con una diferencia esencial: las alteraciones que marcan las diversas crisis de desarrollo no dan el alerta al sujeto mismo, que casi siempre las ignora. Para el padre o para el educador no pasan desapercibidos ciertos desarreglos temperamentales, ciertas alteraciones de la conducta, ciertos cambios fisiológicos que anuncian, por ejemplo, la fase de la pubertad o adolescencia; pero el interesado mismo permanece, en la mayoría de los casos, ajeno a ellos. Debemos considerar la adolescencia como a una etapa decisiva en la vida individual, de la cual dependen, en parte no pequeña, la dirección vital del futuro hombre o mujer, su posición ante el mundo y en todos los muy complejos problemas de su existencia.

Intentemos trazar un esquema de esta edad; marquemos nuestras huellas en es-

ta enmarañada senda para orientarnos, luego, en todas aquellas direcciones que consideramos de interés. Nuestro esquema contempla:

1) *Fase preparatoria.* (1) Al final de la infancia notamos en el niño: extensa receptibilidad; seguridad en las reacciones; carencia de vida anterior, como en todo lo que lleva corrido de la vida; consecuencia directa de esto, pereza expresiva de su psiquismo; y docilidad, falta de personalidad.

2) *Fase de conflicto.* Es fácil observar: desenvolvimiento del sentido personal, afinación de los modales, sensibilidad, sentido de crítica y autocrítica; transformaciones físicas en los caracteres primarios y secundarios de la sexualidad; lucha entre las tendencias individuales y sociales expresadas por la actitud paradójica de ser libre y, simultáneamente, no cortar las ligaduras al grupo.

3) *Diferenciación psíquica de los sexos.*— En los muchachos percibimos una mayor extensión del sentimiento perso-

(1) G. Vermeylen: "La psicología del niño y del adolescente" Ed. La Lectura. Madrid. 1928.

Stanford Read: "Luchas de la adolescencia masculina" Ed. Beltrán Madrid 1931

ro un verdadero amor por los grandes valores del espíritu y de la inteligencia.

Futuro del Teatro Educativo.—

El desarrollo del verdadero teatro educativo para nuestros niños debe tener un carácter de obra amplia y completa. Para su debido desarrollo será necesario una especie de teatro-laboratorio donde se haga la experimentación de múltiples detalles y la selección y supresión de muchos otros. Allí mismo deben ofrecerse los cursos especiales para que los maestros puedan conocer a fondo la índole de este teatro; el método conveniente para los escenarios, para el maquillaje, para la

iluminación, para los decorados económicos y también el arte de escenificar temas apropiados para los niños.

Y finalmente, en ese mismo centro debe ofrecerse de una manera sistemática, y tan abundante como sea posible, la distracción más adecuada para los niños: su propio teatro, el teatro que ellos hacen y que ellos amarán sinceramente por ser una distracción propia y que los refleja a ellos mismos, sus preocupaciones, sus intereses en la vida. Y esta labor puede hacerse en coordinación con las escuelas.

nal, mayor actividad sin control volitivo —fanfarronería—; generosidad. En las muchachas apreciamos cierta afirmación —por inhibición— del sentido del yo; circunspección; moderación en todas sus reacciones; timidez; polarización de sus actividades sociales.

4) *Fase de equilibrio psico-social*. Adaptación en el medio; consolidación de las tendencias excitadas; conocimiento propio y del medio en un sentido realístico; actuación activa en la vida social.

Para fijar mejor los trazos de este esquema, precisaremos algunas de sus dimensiones, sin atenernos, muchas veces, a su ordenación, pero tratando de abarcar siempre como un todo la serie de fenómenos que significa esta época de beligerancia psíquica, que es la adolescencia.

Es ya observación corriente de todos los autores que, en una forma o en otra, con miras a éste o aquel objetivo, han estudiado el psiquismo infantil, considerar que los procesos espirituales del niño de 12 años de vida están como en espera acondicionadora de los próximos trastornos puberales. En efecto, el niño reacciona presto —aunque en cierto sentido, en forma pasiva— a las estimulaciones del medio; no suscita dificultades: aprehende tanto los conocimientos teóricos, cuanto los hábitos y actitudes sociales; no se aventura a subrayar su yo y, si lo intenta, es sólo en forma esporádica; no se interesa por poner rasgos propios en su contorno, lo que no significa que el niño desconfía de sí mismo, al contrario, “el muchacho está poseído de sí mismo”, según la expresión de Spranger. Su realismo y su fuerte sentido corporal encuentran expresión en el juego físico y en el convencimiento de que el mundo está acabado, de que no hay nada que hacer.

El niño que ha pasado de los 13 años es diferente. A la acentuación tímida de las propiedades morfológicas y fisiológicas del sexo, se agregan trastornos espirituales que afloran al comportamiento y que dan su propio matiz a la visión y a la comprensión de las cosas y fenómenos de su contorno inmediato. Los trastornos fisiológicos no nos interesan, por el momento; de los espirituales podemos decir con Stanley Hall: “Los cambios más importantes y básicos dependen de que entonces nacen potencias y facultades que antes no existían, y de todos los viejos impulsos e instintos unos se refuerzan

y desarrollan notablemente, mientras otros pasan a segundo término, estableciéndose así nuevas relaciones y encontrando el ego un nuevo centro”. Spranger designa esta etapa con el nombre de “descubrimiento del yo”, lo que no quiere significar que al niño le falten vivencias de su intimidad, sino que su yo, por su misma naturaleza, no le preocupa nunca. Esto, que es un ir de la energía que busca competencia a la desidia que huye de toda actividad, de la alegría sin causa al hondo abatimiento, de la insolencia a la timidez, del egoísmo a la abnegación, constituye unas cuantas manifestaciones del desenvolvimiento del yo —que es descubrimiento como piensa Spranger, que es fijación de un nuevo centro como supone Stanley Hall— y que es siempre la resultante del conflicto espiritual, término más grato a nosotros.

Se afirmó más atrás que el niño no tiene conciencia —o la tiene imprecisa— de su yo. La adolescencia se singulariza, se marca por el descubrimiento de ese yo, por ese mirar introspectivo que conduce a considerarse un ente solitario en su contorno, supervalorado o desvalorizado, es cierto, pero un ser actuante y pensante, que es lo esencial. De tal posición surgen esas actitudes paradójicas —para los allegados— que es fácil de observar en los adolescentes. Se inicia un período de “inestabilidad y desconcierto, resultado de la intervención de nuevas hormonas que entran en acción regidas por un sistema nervioso que se hace más sensible a los estímulos y excitaciones” (2). Aníbal Ponce estima que ese descubrimiento del yo se insinúa y se manifiesta por una “vivaz conciencia de su cuerpo”, y agrega: “Su desconcierto y su inquietud tienen, por tanto, un origen biológico, pero plantea el conflicto sobre el plano mental” (3).

Al descubrimiento del yo —mejor, su desenvolvimiento— están referidas ciertas vivencias típicas, que también lo estaban antes, pero que ahora son más intensas: el sentimiento de que se es alguien y la conciencia del abismo que le separa de todo lo que no es él, pareciéndoles

(2) Más de Ayala: “Infancia, Adolescencia, Juventud”. Ed. Claridad. Buenos Aires 1941. Pág. 93.

(3) Aníbal Ponce: “Psicología de la adolescencia”. Ed. Uteha. México, 1939. Pág. 15.

extrañas no sólo las personas de su que-
rencia inmediata y sintiéndose él mismo
un desconocido. Tal actitud marca el co-
mienzo de la vivencia del propio yo: la re-
flexión sobre sí mismo, que es inquirir
sobre los valores que atesora en su inti-
midad, sobre el destino, sobre la signifi-
cación metafísica de su contorno entero.
En los niños de familias acomodadas se
expresa esto en la redacción de diarios, en
la inspiración saturada de sentimentalismos
expresada en poesías, en la confec-
ción de proyectos utópicos o absurdos...
Esta actitud no la encontramos o la halla-
mo, expresada en poesías, en la confec-
ción de los fondos proletarios, niños
que, desde la temprana edad, están afron-
tados a los problemas urgentes de los su-
yos, que tienen que trabajar y sufrir la
convivencia grosera del conventillo y de
la fábrica; en ellos se fortalece, primero
y preferentemente, el impulso de indepen-
dencia en la forma que lo interpreta ma-
gistralmente Alberto Romero en su no-
vela "La mala estrella de Perucho Gon-
zález".

Junto a las anteriores vivencias, irrump-
pe el impulso de independencia, que es
la consecuencia de ese yo que ya se im-
pone a la conciencia y de que ésta se tra-
za fines acomodados a su potencialidad,
lo que conduce —paulatinamente— a la
formación de un plan de vida, es decir,
de dirección de la vida interior templada
entre las tendencias psíquicas y las resis-
tencias del contorno. Este es el yunque en
que se acrisolan muchas tendencias de
aquéllas que tendrán papeles decisivos en
la vida. Todas estas formaciones caóti-
cas —por lo contradictorias y paradógi-
cas— plasman, en cierto sentido, la orga-
nización psíquica del individuo y le serán
a lo largo de sus años —bien o mal vi-
vidos— el hada tutelar o el genio maligno.

Considerar la diferenciación psíquica
de los sexos es de suma importancia para
abarcarse a vuelo de pájaro el panorama
puberal y comprender las, a veces, insos-
pechadas reacciones de los muchachos.
Las alteraciones temperamentales, espi-
rituales o fisiológicas guardan diferencias
según sea el sexo del individuo en que
aparecen.

El desarrollo de los órganos sexuales
y los fenómenos fisiológicos que le acom-
pañan, marcan la distinción primera y más
externa; los trastornos espirituales que
alteran el comportamiento, la visión de

la vida, constituyen cambios profundos,
sutiles y transcendentales. ¿Por qué estas
alteraciones son de matices, de intensidad
y de dirección tan diferentes según los
sexos? ¿Acaso se deba a disimilitudes
psíquicas de los mismos?

Las características psíquicas de los se-
xos se perfilan ya con cierta nitidez. Por
la adolescencia y sus luchas, se pueden
ver a los futuros hombres y mujeres si-
tuados en su punto vital en el cosmos. En
el niño se expande, libre de control, el
sentimiento personal que, junto con afir-
mar su personalidad, desea extenderla y
esto, con hechos que resultan absurdos y
estrafalarios, con sueños de aventuras en
que abunda lo inverosímil. Sus pensa-
mientos íntimos, tanto como sus reac-
ciones, revelan una lamentable ausencia
de sentido de las proporciones —que es
pragmatismo— en las luchas de la vida
adulta.

En las niñas podemos apreciar los si-
guientes fenómenos: el sentido del yo
tiende a afirmarse tras las inhibiciones:
vida psíquica fuertemente reprimida; tam-
bién la afectividad; reserva, timidez, dis-
creción, modestia. En estas cuatro pala-
bras se puede sintetizar su conducta, sin
olvidar que este cuadro pasivo puede ser
sacudido por bruscas conmociones de la
afectividad. Sobre este fondo se desen-
vuelve, impersonalmente por cierto, la ac-
tividad social que es un darse a los demás,
un móvil para atraer simpatías, admira-
ción, de lograr un sostén en su debilidad.
De aquí que las niñas sean más cariño-
sas, más anhelantes de grandes y meta-
físicas amistades: esto es lo que Carlos
Bühler llama "la necesidad de comple-
mento". Este problema de la amistad ha
sido motivo de extensas investigaciones
llevadas a cabo especialmente por Vecerka
y Danzinger, quienes encontraron que ha-
cia los 13 años las niñas son muy socia-
bles, aunque sean sus amistades superfi-
ciales: desde los 14 ésta se intensifica
hasta convertirse en un "fin en sí". Los
niños, en cambio, son más retraídos a los
vínculos sociales, y entre los 15 y 16 años
desean cultivar la amistad "por una nece-
sidad de relación más profunda y más
personal" (4).

(4) Charlotte Bühler: "El desarrollo psi-
cológico del niño". Ed. Losada. Buenos
Aires 1940. Pág. 187.

Hay todavía algunos caracteres más sutiles que diferencian a los sexos durante la adolescencia y que constituyen los cimientos de las personalidades diversas de los hombres y mujeres; nos referimos a lo que se ha dado en llamar "el descubrimiento de la teoría" en el futuro hombre y la preocupación por la belleza física en la mujer, base indudable de lo que más tarde será la coquetería, la "gracia" en su sentido más espiritual.

"En determinado momento de la evolución adolescente —escribe Aníbal Ponce— el pensamiento llega a ser toda la vida. Un ejercicio cerebral a menudo sin reposo, una caza desesperada al argumento y al sofisma, una revisión apresurada de teorías y de doctrinas en que los sistemas más extraños y los nombres más dispares se codean, todo eso da una impresión de pensamiento abigarrado, pero en el que arde una llama que no es posible contemplar sin simpatía" (5). Tolstoy auscultó magistralmente este aspecto de su adolescencia en sus "Memorias", manantial inagotable de observaciones preciosas para la comprensión de esta edad. Por otra parte, cada uno de nosotros puede recordar el calor, la fe, incluso la perseverancia con que defendió allá en los años escolares alguna teoría, el amoroso embeleso con que la construyó.

El cuidado por la persona no es privativo de las adolescentes, también los muchachos se preocupan de ello. Trajinad los bolsillos de un adolescente y, con toda seguridad, encontraréis un espejo; pero esta actitud que puede ser equívoca, se justifica plenamente. Es en las niñas donde se fija y se cultiva más. No son tan escasos los adolescentes como Papini, que se extasían ante el espejo soñando las más ideales aventuras; pero, seguramente, todas las muchachas desde los 13 o 14 años, viven diariamente minutos deliciosos ante este amable compañero de sus soliloquios y quimeras. "La preocupación del efecto a producir domina a veces de tal modo el alma de las adolescentes, que el erotismo se diluye a menudo en una simple necesidad de elogios, como si la conquista de la admiración ajena procurara sobre todo la satisfacción egoísta de contemplarse a sí misma en la expresión deslumbrada de los demás" (6).

Creemos haber esbozado algunos de los aspectos sobresalientes de las tres primeras etapas de la fase conflictual de la a-

dolescencia; nos resta sólo referirnos a algunos de la última, la adaptación al medio. Aquí lo más interesante parece ser —a lo menos para este bosquejo— aquellas situaciones que se refieren a la vocación que lleva adscrita el sentido del destino, no ya teñido de angustia ni de nostalgia, sino a la posición pragmática que impone o empieza a imponerles la vida. Desde un punto de vista subjetivo, distinguimos en todo adolescente en trance de elegir profesión o de sumarse a un trabajo determinado, cuatro situaciones: 1) La inclinación profesional no puede ser innata, sino aparecer estructurada a su personalidad por los estímulos del medio ambiente; 2) El motivo profesional; 3) La aptitud del sujeto para la profesión; y 4) La formación profesional propiamente dicha.

Ahora, por otra parte, se enfrenta en forma más decidida con el medio socio-económico; es así cómo observamos que el adolescente proletario está ligado a un oficio inmediato, sin preparación casi, mientras que el de las clases más pudientes se prepara, buena o malamente, pero se prepara para ello. Para éste la profesión no pasa de ser una actividad que le dará cierta independencia, que le permitirá manejar dinero; en cambio, para aquél, el trabajo posee un contenido espiritual muy rico: afirma su conciencia de clase y le indica derroteros para una próxima acción política, que tiene que ser de fricción con la sociedad, por cuanto ésta no aporta su concurso para hacer que el trabajo se adapte al individuo y no éste a aquél. "Evidentemente, la diferencia que existe entre vivir a diario unas horas de satisfacción o de disgusto (según que el camino sea o no adecuado al caminante profesional) es tan efectiva para la determinación del futuro destino individual, que bien puede afirmarse que del acierto o fracaso en la elección del primer destino (ocupación) depende en gran manera el porvenir (destino) del adolescente".(7)

Coincide la opinión de Mira —renombrado psicólogo y psicotécnico —con la de Spranger —psicólogo-filósofo de fama—

(5) Aníbal Ponce: Ob. cit. Pág. 135

(6) Aníbal Ponce: Ob. cit. Pág. 154

(7) Emilio Mira: "Psicología evolutiva del niño adolescente". Ed. Ruiz. Córdoba 1941 (Pág. 220).

Guillermo Ziegler

Con el Profesor Dr. Guillermo Ziegler, fallecido el 5 de julio próximo pasado, se ha ido otro de esos profesores alemanes que, llamados por nuestro Gobierno a fines del siglo pasado, echaron las bases de nuestra Educación Secundaria.

A él le debemos, ante todo, la creación de la Física escolar, que recibiera, con la introducción del experimento, la forma necesaria para su desenvolvimiento. Sus ideas al respecto se encuentran condensadas en su texto escolar "Física Experimental", escrito en conjunto con el profesor don Luis Gostling, y que es ampliamente conocido en nuestro continente.

A él debemos, también, la creación del Laboratorio de Física del Instituto Pedagógico, que ha sido la base sobre la que inició la orientación experimental de esta rama de las ciencias y que expresara en la publicación "Ideas generales sobre la enseñanza de la Física en Chile".

Sus principales trabajos experimentales, que han sido publicados en parte en los Anales de la Universidad de Chile, son los siguientes:

1. Estudio sobre la lámpara de Jablochhoff, en la cual se pone incandescente una varilla de caolina.

2. Método experimental para hacer visible la descarga oscilatoria de un condensador por medio del tubo de rayos catódicos de Braun.

3. Teoría del interruptor de Wehnelt. En este trabajo rechazó la teoría que había dado el inventor sobre el funcionamiento de este interruptor y presentó otra que hoy día ha sido aceptada.

4. Construcción de un Amperómetro con cuerpos de aleaciones de Heusler, que carecen de histeresis y hacen funcionar los instrumentos con mayor precisión.

5. Análisis de sonidos y palabras por medio de rayos catódicos en un tubo de Braun.

6. Influencia del medio sobre la fuerza electrodinámica entre dos carretes.



7. Propiedades magnéticas de suspensiones de fierro en glicerina.

8. Estudio sobre la emisión de rayos ultravioletas por un arco voltaico y su medida por una célula fotoeléctrica de Cu O.

9. Fotómetro para rayos ultravioletas.

Estas investigaciones permiten apreciar al Dr. Ziegler como un concienzudo investigador, que poseía en alto grado la técnica de la experimentación en Física y en la cual no ha sido igualado en Chile.

Su obra aún no está terminada, pues sabemos que un texto de "Física Técnica" y una colección de "Problemas de Física", inéditas, verán pronto la luz pública.

ya que éste afirma (8): "La concepción del mundo y la concepción de la vida están profundamente influenciadas por la profesión".

Creemos haber cumplido un rápido itinerario a través de los conflictos de la adolescencia; evitando los aguafuertes, hemos dado a nuestras visiones la mayor

objetividad que nos ha sido posible, con la esperanza de discriminar mejor sus detalles profundos en otra oportunidad.

J. S. C.

(8) Eduardo Spranger: "Psicología de la edad juvenil". Ed. Rev. de Occidente. Madrid 1929. Pág. 256.

De la práctica para la práctica

Sujeto y Predicado

Clase de demostración dictada por el profesor-guía de la Sociedad de Instrucción Primaria, en la Escuela Matte, con alumnos niños del Barrio Matadero.

Introducción. Una conversación acerca del movimiento de gentes que concurren al Matadero, Teatro Franklin, etc., llevó a los niños a nombrar entre tanta gente decente (trabajadores, comerciantes ambulantes, público comprador etc.) a los sujetos sospechosos del barrio, a los maleantes que frecuentan estos sitios.

Desarrollo. El profesor pidió luego (recalcando la palabra conveniente) los nombres de dichos sujetos para anotarlos en el pizarrón. Fueron anotados en el lado izquierdo de la pizarra, colocando a cada nombre el artículo correspondiente, los siguientes nombres: Palomilla, punga, ratero, ladrón, atorrante, pelusa, salteador, pillo, sujeto, caco, vagabundo y estafador.

Luego les invitó a contar algo acerca de la vida de estos *sujetos* peligrosos.

De ellos resultaron varias frases, como por ejemplo:

El ladrón roba — El ratero hurta — El pillo arranca — El ratero es muy astuto — El estafador procede a veces en forma muy inteligente, etc., etc.

Después de detenida lectura de estas frases por parte de los alumnos, éstos, guiados hábilmente, llegaron a la conclusión de que en la primera parte de las frases se encuentra siempre el nombre del sujeto, se nos indica de quién estamos hablando o quién es el sujeto de quien se habla (Esta parte se subrayó con tiza colorada).

A continuación se llevó al curso a reconocer que en la parte que sigue (subrayándola con amarillo) *se nos cuenta* algo de este sujeto de la primera parte. Ej.: roba, hurta, huye, es astuto, procede en forma muy inteligente.

Luego se buscaron sinónimos para la palabra contar. Los niños encontraron los siguientes: decir, explicar, relatar, narrar, hablar de.

Después, habiéndoles hecho recordar al sacerdote de la Escuela que cada Domingo cuenta, explica, relata, y habla de cosas sagradas, descubrieron inmediatamente el sinónimo correspondiente al sacerdote, el verbo predicar.

Encontrada la expresión deseada por el profesor, se volvió la atención de los niños a las frases anotadas y se recalcó que en la primera parte de ellas se encuentra el *sujeto* que nos preocupa y en la segunda lo que se dice o *predica* de tal sujeto.

Comprendieron luego la explicación dada, de que la gramática designa "Predicado" a esta segunda parte.

Concluyendo, se hizo comprender a los niños que la gramática considera sujetos no solamente a los verdaderos sujetos nombrados en los ejemplos anteriores (a los maleantes) sino también a todas las personas y, además, a animales y objetos en general.

Aplicación (Ejercicio):

1. Se buscaron los sujetos y predicados de las frases escritas en el pizarrón.
2. Se formaron frases cuyos sujetos eran animales.
3. Se formaron frases que tenían objetos reales como sujetos.
4. Análisis de algunas frases formadas por el profesor, que tenían a menudo el sujeto al final de las frases para ejercitar la capacidad del niño de encontrar el sujeto por lógica y no por circunstancias exteriores (como la posición al principio de las frases).
5. Análisis de una frase que tenía sujeto tácito.

Tarea: 5 frases subrayando en forma distinta los sujetos de los predicados.

La tendencia de esta Clase de Gramática, que consiste en dar un fondo realístico y objetivo a las *expresiones técnicas* de los distintos ramos, para su mejor entendimiento, comprensión y más fácil asimilación, parece resaltar suficientemente a la vista.

Erich Lufer H.

Ex-Profesor de Metodología de la Universidad de Concepción y Profesor-Guía de la Soc. de Instrucción Primaria.

Una Sociedad para el estudio de la Educación

Por MARTIN BUNSTER

↓ A HORA DE prueba por que pasa la civilización lleva al espíritu la convicción de que una de las tareas de más urgencia que debe afrontar el hombre, si no desea asistir al derrumbe de sus propias conquistas, es crear las condiciones para una más digna y justa convivencia humana, comenzando por inculcar este ideal en las nuevas generaciones.

Persiguiendo análogos fines, la humanidad puso, durante siglos, toda su fe en la Iglesia. Después, en la Escuela. Hoy sólo sabemos que ninguna de estas entidades, en su forma actual, puede, por sí sola, lograr cambios fundamentales en la conducta de los hombres. Sobre todo, la lenta acción de las instituciones docentes desespera a quienes sienten en forma aguda la imperfección humana. Mientras bastan minutos para lanzar a los pueblos a un conflicto, se necesitan años y siglos para que, a través de las aulas, una verdad científica dé nacimiento a una costumbre colectiva.

Es que en el cuadro de las agencias educadoras la escuela tradicional, libresca y deshumanizada, no es, por cierto, la más decisiva. Es la vida en común y las acciones y reacciones que ésta provoca en los seres humanos, lo que determina la modificación de las líneas habituales de conducta de los individuos.

Esto está indicando, probablemente, que hay necesidad de buscar caminos más fructíferos para la formación moral y social de la juventud. Es posible que el próximo paso sea una reforma substancial de los medios de educación colectiva, en el sentido de producir una más estrecha coordinación en la labor de todas las fuerzas u organismos que, actuando sobre el medio ambiente, cumplen funciones educativas dentro de la comunidad. Veríamos, así, a los elementos destacados de la localidad

o nación, alcanzando al niño y al adulto, no sólo en los centros oficialmente indicados para la acción formadora (Escuela y Cuartel), sino en todos los sitios y ambientes donde ellos se reúnen y actúan.

Mientras éste u otro movimiento de educación colectiva cobra formas orgánicas en los países de mayor capacidad creadora, Chile debe, por lo menos, saldar la deuda que tiene contraída con el pensamiento educacional de la pre-guerra.

El gran movimiento de renovación docente que cubre los cuatro primeros decenios de este siglo, no ha tenido entre nosotros más que débiles y fragmentarias repercusiones. "Reformas" de corte legislativo han pasado por sobre nuestra realidad educacional, sin cambiarla en su fondo. Ni aún la memorable cruzada ideológica que culminó con la dictación de la Ley 3654 pudo lograr el más importante de sus objetivos: la obligatoriedad de la educación primaria, tema conductor en el pensamiento de los hombres de 1920, continúa siendo un concepto sin aplicación, un simple buen deseo olvidado en el contexto de la Ley.

Lo dicho no implica negar que determinados cambios en las estructuras administrativas puedan traer algunos beneficios, si los inspira un moderno concepto de la educación.

Sin embargo, es nuestro pensamiento que ninguna modificación en las formas orgánicas de la enseñanza bastará, por sí sola, para salvar nuestro considerable retraso educacional.

El sentido de la convivencia escolar, incluyendo la actitud del profesor frente al alumno, no están determinados sino muy ligeramente por las Leyes y Reglamentos de cada servicio y por el contenido de las Circulars o Guías metodológicas; por más que los primeros contengan, aquí y allá, la formulación de algunos importantes princi-

pios educacionales, y haya, en estas últimas, sugerencias valiosas, capaces de provocar, en determinados profesores, nuevas ideas y actitudes.

Es la comunidad entera, con sus creencias, sus expectativas y sus costumbres, sus tradiciones y sus transgresiones, la que determina las líneas fundamentales de la acción escolar.

Profesor y alumno no son más que dos mínimos puntos en el centro de un enorme campo cruzado por millares de influencias.

La acción gubernativa tiene, en ese campo, su sitio. Pero, por sobre ella, minándola en su imperio, anulando sus efectos, llegan hasta el recinto de la Escuela, en fluir permanente, las grandes corrientes del pensar y el querer colectivos.

Todas las fuerzas vivas, progresistas o de estagnación, que luchan por imponer su dominio dentro de la comunidad, se enfrentan también, allí, en el pequeño ámbito escolar, trabadas en cotidianos y silenciosos combates.

Ellas ponen su sello especial de belligerancia en las materias de estudio, en el desarrollo de los métodos, en las actividades extraprogramáticas. Los textos, los horarios, los locales, la disciplina misma son campo de sus luchas. El profesor con sus palabras, el director con el ejercicio de su cargo, la madre con su actitud frente al niño o a la escuela, están dando aliento al progreso o a la estagnación.

El mejoramiento de la educación depende de que en cada una de esas pequeñas escaramuzas, las fuerzas de avance triunfen sobre las retardatarias.

Para esto, es necesario interpretar ante el profesor y el padre de familia el sentido de las corrientes que se disputan la dirección de la vida colectiva, revelarles los principios con que ellas se presentan en el campo educacional, y explicarles cómo los conflictos reales que su antagonismo suscita, pueden ser superados en beneficio de las nuevas generaciones. Cumple también mantener al maestro y al padre permanentemente informados respecto de los últimos avances de la ciencia apli-

cada y de las nuevas y crecientes exigencias que la convivencia social impone a los individuos.

Para el cumplimiento de esta labor, el camino oficial carece, evidentemente, de eficacia.

Esta empresa de educación colectiva debe acometerla la comunidad misma, con sus propios y auténticos procedimientos. Sus elementos más destacados: pensadores, capitanes de industria, técnicos, profesionales, padres y maestros, deben, para ello, pasar a reconocer sitio dentro de una acción reflexiva, concertada en torno a los intereses del niño, de la escuela y del maestro.

Inspirados en estos propósitos, un grupo de profesores de Santiago, en unión de profesionales pertenecientes a diversos otros campos, han echado, en estos días, las bases de una "Sociedad Chilena para el Estudio de la Educación".

El Artículo 2º de sus Estatutos señala que "el fin fundamental de la institución es **promover el mejoramiento de la educación nacional, mediante:**

"El planteamiento y desarrollo de principios y técnicas educacionales, inspirados en el ideal de realización máxima de los valores positivos de la personalidad humana, con vistas a un amplio aprovechamiento social.

"La divulgación de tales principios y técnicas, tanto en los círculos docentes, como entre todas aquellas personas que, en forma directa o indirecta, intervienen en la formación de las nuevas generaciones.

"El estudio científico de los más importantes problemas educacionales, sean ellos de orden cultural, social o económico.

"La divulgación de los resultados que se obtengan de dichos estudios, así como los de experiencias similares que se efectúen en el extranjero.

"La formación de una poderosa corriente de opinión tendiente a suscitar un mayor interés constructivo por el progreso de nuestra enseñanza.

"El estímulo a las investigaciones educacionales.

COLABORACIONES BREVES

Bajo este nombre inicia nuestra Revista una nueva sección destinada a dar cabida a los artículos breves y a las cartas que el profesorado quiera enviarnos para formular un anhelo, comentar una medida o sugerir una idea.

Las colaboraciones deberán tener una extensión máxima de dos carillas tamaño carta, escritas a máquina con espacio dos.

Confiamos en que nuestra invitación ha de encontrar un eco favorable.

Educación Rural

AL PLANTEAR el problema de la "democratización de la enseñanza", tenemos que poner la atención, en forma preferente, en la educación campesina. No existe derecho para denominarnos democráticos si un 90 % de los trabajadores agrícolas no está incorporado a la plenitud de sus ejercicios cívicos; si vastos sectores y masas agrarias no han adquirido conciencia de sus deberes y derechos, como ciudadanos chilenos y como fuerzas integrantes de nuestra producción básica.

Nuestros avances y retrocesos, en casi todos los aspectos, se han realizado por la cúspide. Damos la impresión de que hemos edificado por el techo. En lo educacional, en lo económico, en lo funcional, etc., las capas o etapas del sistema, que se han creído superiores, han acaparado los mejores elementos humanos y materiales, y la base de esta arbitraria pirámide, formada por la mayoría de las Escuelas Primarias Rurales, ha sido postergada, relegada a su aislamiento, a su pequeña y casi estéril obra alfabetizadora... y esto, la gravedad de este mal, se ha notado siempre. El alto dirigente de una rama de la enseñanza, Dn. Darío E. Salas, lo expresó certeramente: "Se hace necesario introducir reformas inmediatas

y tan fundamentales, que equivalgan casi a una reconstrucción". Y nuestro actual Ministro de Educación, lo señalaba ya en 1932, en el prólogo a un folleto del Sr. Mussa: "*La Escuela Única*, que asegure a todos las mismas posibilidades, donde los niños chilenos formen sus inteligencias y fortifiquen sus personalidades, dentro del más puro espíritu de solidaridad y amor, *no existe en Chile*; en cambio, tenemos una *Escuela Primaria miserable para el proletariado*".

De aquí parte la profundidad que adquiere el concepto de la "democratización de la cultura", de la formidable acción a realizar para intensificar la educación en las bases, en las raíces mismas del pueblo, que exigen imperiosamente una racionalización de todo el organismo educativo, un viraje hacia lo científico, hacia los justos postulados proclamados por las mayorías progresistas del país.

La Educación rural está firmemente unida al problema agrario de Chile, a la economía de los campesinos, a sus formas de trabajo, alimentación, vivienda, vestuario, a sus vicios, a sus ideales de vida, etc., y sólo el exacto conocimiento de la realidad agraria, con sus diferencias zonales y sus congruencias ge-

"El fomento de la experimentación pedagógica, ya sea orgánica o realizada por investigadores aislados.

"La formación de un ambiente de comprensión y simpatía que vincule a los miembros de las distintas ramas de la enseñanza fiscal y particular entre sí y con personeros de las más importantes funciones de la comunidad, y

"La promoción de nexos de entendimiento y colaboración entre los pro-

fesionales de nuestra enseñanza y los de otras naciones".

De la lectura de estos fines, podemos concluir que asistimos al nacimiento de una entidad original, verdadera "cooperativa" del pensamiento aplicado a la educación, que está llamada a desempeñar, sin duda, un importante papel en la vida de nuestras instituciones docentes.

M. B.

nerales, nos llevará al análisis del fondo de la miseria material y moral del campesinado, y nos indicará el método a seguir para obtener su progreso.

El sistema de la repartición de la tierra, entre la "cúspide" formada por los encomenderos, ha dado origen, en el devenir histórico, al latifundio y a la masa proletaria, que alcanza a más de los dos tercios de los hombres que producen en Chile, y a los cuales hay que hacer llegar la educación en su real sentido por medio de leyes que humanicen su trabajo, por medio de la educación rural, en cuanto ella signifique superación de factores biológicos y sociales. Debe haber una amplia difusión cultural, que abarque todos los sectores campesinos, y que tenga por fundamento: mejoramiento de las condiciones económicas, extirpación del alcoholismo y analfabetismo, natural aumento de la producción, etc.

La Educación Rural, por su extensión,

por la cantidad de masas que redimirá, por el esfuerzo económico que significará al país, por los beneficios de todo orden que reportará, merece ser iniciada en forma seria, como una cruzada de dignificación campesina, como una justa y tal vez pequeña retribución al conglomerado que aporta su esfuerzo en la producción agrícola. Y no hay ninguna razón para postergar o dejar en la inacción, esta labor de salvación colectiva. Los mismos hechos actuales del mundo indican a la opinión pública y a sus intérpretes, los estadistas, que es necesario incorporar a todos los elementos en el robustecimiento de los intereses de la nación, y que cada hombre inconsciente de sus deberes es un lastre para el progreso colectivo.

La educación de las masas campesinas, la defensa de su capital biológico, su capacitación e incorporación a la vida cívica, deben ser el hecho máximo de nuestro inicial reajuste social.

Las reformas de la educación y la tragedia económica del profesorado

CADA VEZ que se habla de reformas educacionales, fluye cierto temor de las filas del esforzado magisterio secundario, debido a la incertidumbre de la situación económica a que quedará reducido. Y esto es muy justo: la mayoría de los profesores secundarios son jefes de hogar, y por muy idealistas que sean, deben necesariamente pensar en el pan de sus hijos.

Y es que aun no se ha conseguido, pese a las arduas campañas realizadas, obtener el nombramiento por cátedra para los profesores de nuestros liceos, y esto seguramente porque exige un desembolso un poco mayor, lo que en ningún caso se compara con el beneficio enorme y la sensación de alivio y bienestar que trae aparejado este acto de justicia.

El distinguido colega Tomás Ibáñez ha abordado en parte este problema, señalando la tragedia del profesorado de un liceo que está amenazado de perder un curso por falta de alumnado, los esfuerzos inauditos que se hacen por conservarlo, etc., y piensen los lec-

tores que esto no sucede raramente, sino que es el pan de cada día en los diferentes liceos de la República.

La Sociedad Nacional de Profesores, que conoce de cerca el problema, había incluido en su proyecto de sistema de cátedras, un artículo cuya sola aprobación habría traído el bienestar a la mayoría del profesorado, y especialmente a los con más años de servicio, que son los que más lo necesitan. Me refiero al artículo 17, que dice textualmente así: "La renta que alcance el personal docente en el curso de su carrera no podrá ser disminuida por cambios de planes de estudio, supresión de cursos o traslados. Las horas sistemáticas que por estas circunstancias pudieran perderse, serán reemplazadas por horas de trabajo complementario dentro del respectivo establecimiento".

Lo he citado íntegramente, con el propósito de darlo a conocer a nuestras autoridades educacionales, para que estudien la posibilidad de su implantación a breve plazo, y con el fin de que todos los colegas de la Repúbli-

ca se dediquen a trabajar por que ello sea pronto una realidad, efectuando una intensa campaña de opinión en este sentido, campaña que nuestras instituciones gremiales podrían dirigir con todo empeño, pues es absolutamente necesario que de una vez por todas se termine con la tragedia económica de la mayoría de los profesores de liceo.

Conseguida la estabilidad económica del profesorado, cualquiera reforma seriamente estudiada será viable, pues contará con colaboradores entusiastas

y decididos, que harán de ella una realidad, siempre que se haga paulatinamente y como ya se ha propuesto, en uno o dos liceos para empezar, ya que la situación económica es difícil. En todo caso, creo que dentro del actual presupuesto, podríamos introducir algunos parches saludables que modificarían un poco la figura tradicionalista de nuestros liceos. Pero esto será materia de otro artículo.

Raúl Castañeda R.,

Prof. de Francés en el Liceo de Hombres de Chillán

Una idea

CON FACILIDAD se reconocen la inquietud espiritual y el afán de perfeccionamiento que animan al profesorado nacional en los numerosos estudios, ensayos, experiencias y proyectos de reforma de nuestra enseñanza, considerada excelente por los extraños y siempre deficiente por nosotros.

La verdad es que la educación, en Chile como en el mundo entero, está —debe estarlo— en continuo progreso y adelanto, única manera de que ella sea satisfactoria en relación con sus finalidades culturales y patrióticas.

Una reforma integral de la enseñanza implica, en los momentos actuales, casi una revolución. De ahí la resistencia de nuestras autoridades cuando de reforma se trata. Prefieren la realización de experiencias parciales que permitan advertir y enmendar errores de transcendencia futura.

Ahora bien, poseemos nosotros un amplio y lindo campo para experimentar, no ya en una escuela determinada, sino que en un conjunto de escuelas de diferente índole, primaria, secundaria y especial, de manera que se produzcan soluciones armónicas e integrales. Y todo esto, sin grandes sacrificios de dinero, sin tener que recurrir a especialistas y sin perjuicio para los escolares.

Me refiero a la Provincia de Aisén.

Creada hace apenas doce años, recién empiezan a funcionar allí los servicios de educación con los mismos planes, con iguales métodos de traba-

jo y con idéntica organización que en el resto de la República.

Habría sido muy fácil, y todavía lo es, aprovechar tan singular y magnífica oportunidad para un ensayo educacional de valor y de transcendencia.

De momento quiero limitarme a señalar el caso Aisén, y a llamar la atención hacia algunas de las ideas más conocidas y comentadas por nuestros estudiosos, aceptadas por todos, y que tendrían en Aisén una realización sencilla y beneficiosa para la región y para la nación entera.

Tipo de Escuela Unica y en manos del Estado a fin de que la enseñanza pueda ser dirigida con el máximo de eficiencia y con sentido eminentemente chileno. Programas, métodos y planes de estudio correlacionados al través de los diferentes tipos de escuela primaria, secundaria humanística y especial. Agrupación de colegios, cuando existan de diferente tipo en una misma localidad, en edificios o locales con servicios comunes: gimnasios y canchas de deporte, salas de conferencia, bibliotecas, servicios médico-dentales, etc. Profesorado escogido entre lo más selecto y dependiente de una sola Dirección Especial, a fin de dar unidad de acción a las labores educacionales.

Repito que sólo he querido hacer una sugerencia mostrando un campo de acción virgen y fecundo, apto como ninguno para la experimentación pedagógica.

Sansón Radical.

La jornada única.

La implantación de la jornada única se ha prestado a diversas y encontradas apreciaciones, en las que a menudo priman las opiniones interesadas de algunas personas que se resisten a acatar la nueva modalidad. Como un aporte a la labor en que está empeñado el Gobierno, creemos oportuno reproducir un artículo aparecido últimamente en "La Semana Internacional", y en el que su autor anota interesantes observaciones sobre el régimen en vigencia. También insertamos una colaboración de una madre de familia, que se publicó hace poco en "El Mercurio" de esta capital.

EN OTRA sección de este número iniciamos una sensata Alocución del Ministro del Interior, señor Morales Beltrami, sobre el problema de la Jornada Unica. Léanla detenidamente nuestros amigos. Al hacerlo, háganse superiores, no sólo al innato afán de criticar, sino también a sus propios intereses circunstanciales.

Nos quejamos continuamente de que los Gobiernos no hagan más que política menuda, no mirando más que aquello que tira a su continuación en el poder y asegurarse los gajes del presupuesto. Lamentamos que no haya gobernantes de fibra que, aprovechándose de las circunstancias, no tengan muñeca para embocar reformas substanciales, que abran huella en la vida nacional y arranquen alguna siquiera de las llagas que atenacean y pudren la substancia íntima de nuestros pueblos. Y cuando aparece un ministro que realiza esto, aún aceptando que en medio de inevitables errores de escasa monta, nos abocamos a una crítica despiadada e ilógica: porque era lo que está haciendo lo que decíamos desear.

Una de las llagas más peligrosas que afecta la vida chilena es su régimen alimenticio. Otra, la falta de vida familiar, por falta de horas. Atacar esas dos llagas, aún produciendo dolores y desgarros, es obra interesante que hay que aplaudir con mano entusiasta... y colaborar en la tarea.

En ese interesante discurso, el Ministro tiene la valentía de decir, en el fondo, que, si la Jornada Unica es impuesta ahora por circunstancias bélicas, no es el capear esas dificultades el objetivo principal, sino atacar decididamente nuestras maneras alimenticias y la falta de vida familiar. Es decir, que, cualesquiera que sean los motivos bélicos que han exigido la medida, un estadista va más allá. Y se felicita de que las exigencias de la guerra hayan dado pie al intento de obligar a cambios trascendentales en la vida nacional.

Sin duda que se acumularán las dificultades. Que habrá más de un error. Que talvez no se logren, siquiera, los fines de que hablan los más: regular la circulación y ahorrar bencina. Para un político, se trata de la bencina. Para un político con pasta de estadista, se trata, con pretexto de la bencina, de reformar la vida alrededor del comedor y de los hijos.

La vida chilena en cuanto a alimentación es muy pobre en cantidad de alimentos; muy ignara en la calidad de ellos. Pero hay que entender que no es esto lo peor con ser tan malo. Lo peor es el régimen horario en cuanto a alimentación. Ese apenas mojar la lengua, en la mañana, en una taza de "agua sucia". Ese almuerzo entre dos sesiones de trabajo, que estropea el trabajo y a la vez la digestión. Ese comer a deshora de la noche, hun-

diéndose con el estómago lleno en la letargia de un sueño agitado sin profundidad y poco higiénico, causa de tantas consecuencias deteriorantes, tanto para la salud física y mental —también, para la procreación de los hijos— como para el trabajo del día siguiente.

La vida chilena, además, está carcomida por otro defecto todavía mayor: el vacío de vida familiar por falta de ambiente horario, con las consecuencias que un inteligente puede alinear en interminable fila trágica.

El Ministro tiene la osadía de decir todo esto, relegando a último término lo circunstancial que ha motivado la medida: la bencina. Y eso es mostrarse estadista, precisamente en unos instantes en que está el mundo harto de políticos, clamando por la aparición de estadistas osados, previsores y de ojo clínico.

Ayudemos. Seamos, también nosotros, estadistas. Cambiemos nuestra vida y aconsejemos a los demás. No importa que nos duela: un tejido llagado produce dolor al ser eliminado. Y, aún en medio de las dificultades que la medida nos ocasione, sepamos hacernos superiores a ellas y decir al gobernante:

—Duele, pero no retrocederemos. No retrocederemos ni aún cuando, mañana, la bencina nos gotee por todas partes de pura abundancia.

La bencina ha sido el pretexto y la ocasión. El objetivo va más arriba y más a lo hondo. Y felicitamos a un Ministro, el Dr. Morales Beltramí, que ha osado decirlo.

"LA SEMANA INTERNACIONAL" llega a todos esos pueblos hermanos de América que suelen adolecer del mismo mal. Ojalá que se resuelvan a imitar a Chile una vez más.

Tres comidas diarias

FRENTE al llamado a la cooperación que nos hiciera el Ministro del Interior en su patriótico discurso del viernes último, deseo aportar como madre de familia mi modesta experiencia de varios años en la observación de la costumbre de servir a los míos tres comidas diarias con evidente ahorro de tiempo, trabajo y dinero.

La primera comida, alrededor de las ocho de la mañana, consistente en un plato ligero de carne, huevo y papas, agregado al desayuno corriente. La segunda, a mediodía, compuesta de sandwiches, fruta y leche, y alrededor de las 6 de la tarde, la comida principal.

A las 8 P. M. los niños pueden recogerse a descansar y ya no hay trabajo de lavar vajilla, después de las 10 u 11 de la noche; cada uno puede dedicar un par de horas a lo que más le agrade antes de acostarse.

Como con mucha razón dijo el señor Ministro, en este cambio hay una efectiva economía en los gastos de luz y combustible y, más que todo, economía de tiempo y de trabajo, pues ya no tenemos que preocuparnos de preparar el almuerzo que requería dos a tres horas de trabajo de una persona y la empleada o dueña de casa puede emplear este tiempo en otros trabajos que nunca faltan en un hogar.

La salud de la familia depende principalmente del suministro de los alimentos adecuados, especialmente para los niños. Sabiendo algo de las necesidades del cuerpo y cómo abastecerlas, es más fácil alimentar bien a los nuestros y de la manera más económica. Al gastar el dinero disponible para los alimentos debemos considerar la leche en primer lugar, pues su valor nutritivo es superior al de cualquier otro alimento y por su conteni-

do en vitaminas es sumamente necesaria para chicos y grandes. La pasteurización mata los microbios que ella pueda contener. El pan y los cereales nos dan el combustible que necesitamos a un precio más bajo que otros alimentos y combinados con leche, queso o verduras, se obtiene un alimento completo.

Hay economía de tiempo y dinero comprando al peso en vez de por centavos, o en cantidades que se puedan guardar libres del polvo e insectos. En el costo de los alimentos tienen que considerarse varios factores, tales como las estaciones del año, los distintos precios en los locales en que se adquieran y la selección y variedad de alimentos de igual valor nutritivo. Según la región donde se vive también aumenta o disminuye su valor.

Si los niños o adultos deberán en adelante llevar su alimento de mediodía a la fábrica, a la oficina o al colegio, el sandwich, las frutas y las bebidas frías o calientes pueden proporcionar el alimento indispensable y reparador. Para sacar el mejor provecho de esto sigamos los cuatro sencillos consejos siguientes:

- 1.º Lavarse bien las manos.
- 2.º Tomar un vaso de agua.
- 3.º Descansar unos minutos antes de comer.
- 4.º Masticar despacio y bien.

Ahora bien, cada persona necesita alimentos que le den energía y fuerzas para el trabajo y los juegos. Es por esto que niños activos que están siempre en movimiento y aquellas personas que ejecutan intensos trabajos físicos, necesitan más combustible que los que trabajan sentados la mayor parte del día. Sacamos este combustible de toda clase de alimentos, pero hay algunos de éstos que lo proporcionan en mayor cantidad y por menos dinero.

Los principales combustibles los encontramos en el azúcar, las grasas y el almidón.

Los niños necesitan, además, combustible para el crecimiento y formación de dientes y huesos. Después de alcanzado el crecimiento necesitamos solamente reponer las fuerzas que gastamos consumiendo proteínas y sales minerales. Estas también nos su-

ministran el combustible necesario.

Alimentos protectores y reguladores son los que contienen sales minerales y son necesarios para ayudar el trabajo del corazón y de la circulación de la sangre, la formación de los tejidos en toda la estructura del cuerpo. Tomando alimentos que contengan calcio, fósforo y fierro, tendremos muy pocas probabilidades de que nos falten otras materias, ya que en la naturaleza todo está muy bien combinado. Frutas, vegetales, granos, leche, queso, huevos, carne, nos suplen de minerales. Los primeros tres contienen el material fibroso tan necesario que no se absorbe completamente y nos sirve para la mejor digestión.

El agua ayuda a la limpieza interna a través de los riñones y piel, como también diluye en el cuerpo los elementos varios de la alimentación.

Los alimentos más comunes ricos en sales minerales son leche, queso, verduras de hojas verdes y huevos. De ellos obtiene el organismo la mayor parte del calcio. El fósforo lo tomamos del queso, huevo, leche, carne y granos. El fierro está contenido en las yemas de huevo, verduras, carnes, hígado y granos, etc. y el yodo, muy necesario también, lo encontramos en los mariscos y algunas verduras. Contienen también sales minerales las nueces, legumbres y frutas frescas y secas.

Pasemos ahora a las vitaminas, tan de moda últimamente y que nos son tan útiles para el crecimiento y mantención de la salud, como para protegernos de algunas enfermedades, razón por la cual debemos procurar siempre incluir en nuestra alimentación buena cantidad de leche, frutas y verduras.

La vitamina A, ayuda al crecimiento y vitalidad y nos protege de enfermedades de la nariz, garganta y pulmones. Es necesaria en todas las edades y sobre todo en las épocas de embarazo y lactancia. Su falta produce enfermedades de los ojos y algunas glándulas. La encontramos a menudo en los alimentos de color verde y amarillo. Es gradualmente destruida por las altas temperaturas. El cocimiento ordinario de los alimentos no alcanza

a destruirla, como tampoco tiene efecto sobre ella la pasteurización de la leche. La vitamina A se encuentra en el aceite de bacalao, hígados, riñones, mantequilla, leche, yemas de huevo, salmón, queso, espinacas, lechuga, arvejas, zanahorias, camotes, porotos, espárragos, tomates, plátanos, duraznos amarillos, naranjas, ciruelas y melones, etc.

La vitamina B, también muy necesaria, aumenta el apetito y estimula el trabajo de los intestinos. Es muy necesaria a las madres en épocas de lactancia y para los niños de corta edad. Su falta provoca el beri-beri, una enfermedad de los nervios. Siempre que no se le agregue soda o substancias alcalinas, no es destruída tampoco por el cocimiento. Como es soluble en agua, se pierde cuando se bota el agua en que se cuecen las verduras o frutas que la contienen.

Se encuentra la vitamina B, en la leche, hígado, riñones, corazón, yemas de huevo, carnes sin grasa, sesos, espinacas, tomates, papas y cebollas, etc.

La vitamina C la necesitamos para resistir las enfermedades infecciosas y cicatrización de heridas y protección de la dentadura. La falta de ella puede provocar síntomas de reumatismo y el escorbuto. Es fácilmente destruída por el cocimiento por la soda y soluciones alcalinas. La encontramos en las naranjas, limones, manzanas, frutillas y duraznos, choclos, papas, coliflores y pepinos, etc.

La vitamina D es muy importante para los niños para utilizar y fijar el calcio con que se forman huesos y dientes. Se desarrolla en el cuerpo a la exposición a los rayos solares y luz ultravioleta. No se encuentra tanto en los alimentos como otras vitaminas, pero pueden éstos adquirirla exponiéndolos a los rayos de una lámpara de luz ultravioleta. No es fácilmente destruída por el calor y la encontramos principalmente en el aceite de hígado de bacalao, yemas de huevo, leche, mantequilla, salmón y sardinas, etc.

De la vitamina E podríamos decir que la ciencia no está todavía segura de la necesidad que tenga el ser humano de ella, y como se encuentra en pequeña cantidad en el trigo, avena, maíz y hojas verdes, no hay peligro de que nos falte absolutamente.

La vitamina D es muy importante crecimiento y bienestar en todas las edades. Su falta produce la pelagra. En pequeñas cantidades se encuentra en muchos alimentos, tales como leche, mantequilla, huevos y carnes, en vegetales de hojas verdes, en el plátano, levaduras y cereales, etc. Como la vitamina B, también es soluble en el agua.

Hay, probablemente, otras vitaminas, pero éstas son hoy por hoy las conocidas. Debemos preferir las frutas, verduras y legumbres que contienen más de una vitamina.

Ahora debemos considerar también, en la confección de nuestros menús, las calorías que no son suministradas por la combustión de los alimentos. La caloría es la unidad para medir el calor y por esto se dice que los alimentos tienen cierto número de calorías. El número de calorías que necesita cada persona varía con la edad, porte y trabajo que ejecuta. Para los jóvenes y término medio de los adultos, el número varía entre 14 y 27 calorías por cada libra de peso, dependiendo esto de la cantidad de ejercicio que haga. Niños y niñas de 13 a 17 años necesitan a menudo tantas calorías como los adultos.

En consecuencia, debemos preferir en la confección del menú la leche, la fruta, los vegetales y todos aquellos alimentos ricos en substancias verdaderamente alimenticias.

Aportemos, pues, cada una un grano de arena, que las dificultades no pueden ser obstáculo para el bienestar de los nuestros, y así, unidas todas, contribuiremos más eficazmente al patriótico llamado del Ministro del Interior, para conquistar el porvenir de nuestra patria.

O. F. de A.

Libro de lecturas patrióticas

Como uno de los medios para estimular entre los niños el sentimiento de amor a la patria, a sus tradiciones y a la tierra chilena, el Ministerio de Educación Pública, durante el Gobierno de Dn. Pedro Aguirre Cerda, abrió un concurso para la confección de un libro de "lecturas patrióticas", destinado a los establecimientos de educación primaria.

De acuerdo con las bases de dicho concurso, el libro debía contener biografías cortas —escritas en lenguaje ameno, sencillo, instructivo y rigurosamente histórico— de los padres de la patria, estadistas, educadores, hombres de ciencia, militares, marinos, escritores, artistas, industriales, filántropos, comerciantes y hombres de trabajo, que hubieran contribuido a la formación de la sociedad chilena y de su patrimonio espiritual y material.

Las biografías podrían ser originales de los concursantes o debidas a la pluma de otros escritores, o ambas cosas a la vez.

La obra que obtuviera el primer lugar en el concurso sería premiada con CINCUENTA MIL PESOS; la que obtuviera el segundo lugar, con DIEZ MIL PESOS, y con CINCO MIL PESOS la que obtuviera el tercero.

Discerniría los premios un Jurado presidido por el Ministro de Educación e integrado por el Director General de Educación Primaria, el Presidente y el Secretario de la Comisión de Homenaje a Dn. Bernardo O'Higgins, el Rector de la Universidad de Chile y el Presidente de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía.

A principios del presente mes de Agosto, el Jurado dió a conocer su fallo: el primer premio recayó sobre la obra presentada por Dn. Manuel J. Ortiz y el segundo, sobre la presentada por Dn. Ramón Pérez Yáñez.

Dada la importancia de las obras premiadas, es muy grato para la REVISTA DE EDUCACION consignar algunos datos biográficos sobre sus autores.

Don Manuel J. Ortiz



Don Manuel J. Ortiz

PROFESOR, novelista, periodista y ex-diputado por Chillán. Como periodista es más conocido bajo el pseudónimo de Bergerac, con que durante varios años ha firmado sus artículos en "Las Últimas Noticias".

Sus obras más conocidas son: "Pueblo Chico", "Cartas de la Aldea", "El Maestro", "Caricaturas" y "Relatos y Comentarios", libros que se leen con verdadero agrado, tanto por los temas como por la fluidez de su estilo.

El tema favorito de sus obras es el análisis de la vida y costumbres de los personajes de pueblo chico, y al pintarlos se demuestra un observador realista y perspicaz.

Nació Don Manuel J. Ortiz en San Carlos y estudió en la Escuela Normal de Chillán, hasta recibir en 1888 su título de normalista, a la edad de 18

años. Apenas recibido fué destinado a la Escuela de San Ignacio, entonces un villorrio apático y de muy pocos habitantes, alejado de todo centro poblado.

Como para él fué imposible, dados sus gustos, incorporarse a la vida social del San Ignacio de aquellos años, aprovechó el tiempo que le quedaba después de su trabajo de maestro de escuela para leer y releer unas pocas obras que llevó consigo. Las "Escenas Matritenses" de Mesonero Romanos y "Don Quijote" fueron sus lecturas favoritas.

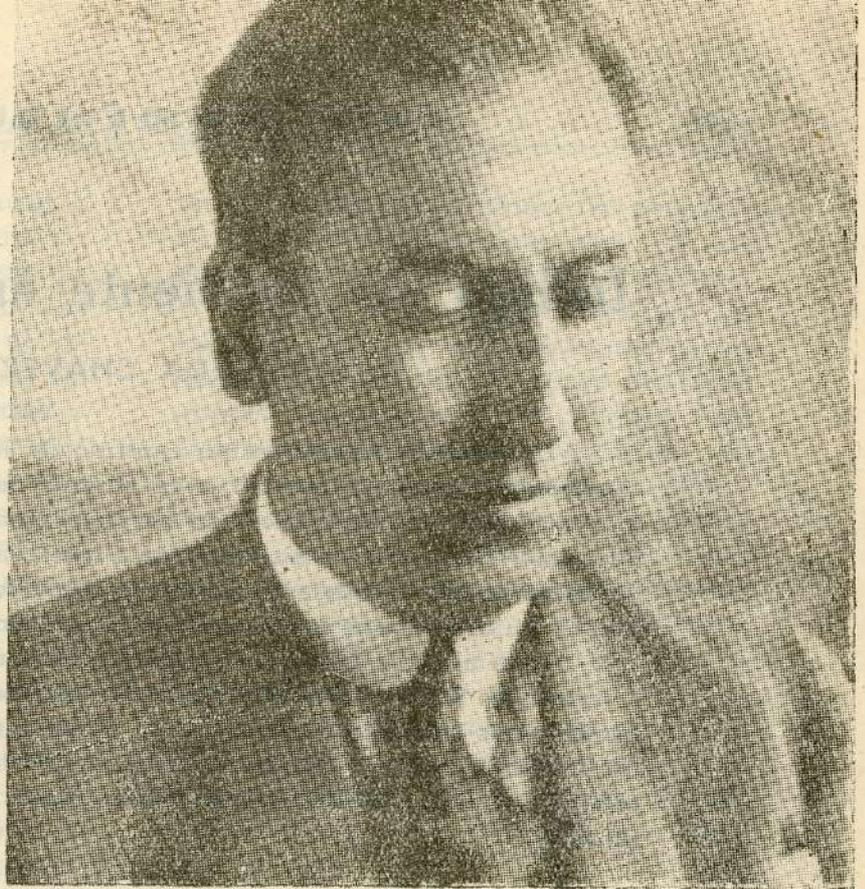
De la escuela de San Ignacio pasó a la Escuela Elemental N° 4 de Chillán, de ésta a la Escuela Normal y al Liceo como profesor de Castellano y, después de más de veinte años servidos en su provincia, vino a Santiago como Sub-Director de la Escuela Normal, pasando más tarde a desempeñar el puesto de Visitador de Normales, cargo en el cual cumplió los años suficientes para solicitar la jubilación.

—¿Cuál ha sido la satisfacción más grande que ha tenido en su carrera de profesor?— le preguntamos a Dn. Manuel en la visita que le hicimos en su hogar a raíz de su triunfo en el concurso.

Dn. Manuel no necesita vacilar para contestarnos:

—La satisfacción mayor me la han dado mis ex-alumnos cuando cumplí 30 años de servicios, en una manifestación a la que asistió un gran número de ellos y en que me hicieron objeto de afectos y atenciones que no olvidaré jamás. Este reloj de oro que siempre llevo conmigo me fué entregado en esa ocasión.

Dn. Manuel J. Ortiz habla con una sencillez y amabilidad que revelan inmediatamente al hombre que es Maestro antes que nada. Para comprobarlo le preguntamos qué recuerdos le han dejado sus años de parlamentario. "Ninguno de carácter positivo, nos contesta, y sí muchos recuerdos penosos o divertidos". Y a continuación nos narra varias anécdotas que muestran la serie de desengaños que tuvo que experimentar desde la fecha misma en que nació su candidatura. Aparte de los desengaños, su diputación le significó la ruina económica. En aquellos años no existía la dieta parlamentaria y, aunque la candidatura le fué



Don Ramón Pérez Yáñez

espontáneamente ofrecida, se encontró al final de la elección con una deuda de 18 mil pesos que tuvo que pagar, peso a peso, con el producto de su pluma.

El premio que acaba de obtener llega para Dn. Manuel en muy buena hora y como una recompensa un poco tardía a la labor de maestro y escritor de toda su vida, porque una gran parte del contenido de su obra está formada por artículos suyos aparecidos en distintas épocas.

Don Ramón Pérez Yáñez

ORIUNDO DEL departamento de Cauquenes, hizo sus estudios primarios en la escuela pública de Sauzal, sus humanidades en el Liceo de Cauquenes y vino después a Santiago a seguir estudios universitarios en el Instituto Pedagógico, en donde recibió su título de Profesor del Estado en la asignatura de Ciencias Físicas y Biológicas.

Se graduó en 1907 y al año siguiente partió a Bolivia, entre el grupo de profesores chilenos contratados por

Influjo del ambiente en la Educación

Por YOLANDA CHAVEZ SALAZAR

El presente trabajo es un capítulo de la Memoria que sobre este tema presentó doña Yolanda Chávez S. —ex-alumna de la Escuela Normal N° 1 de Santiago y, desde hace algunos años, en servicio como profesora de la Escuela N° 9 de Coronel— para optar a su título de Profesora Normalista. Hay en él un conjunto de observaciones realistas y objetivas respecto del ambiente minero, observaciones que su autora expone con entera claridad, sencillez y franqueza.

Para nuestra Revista sería muy grato publicar con cierta frecuencia capítulos o síntesis de las memorias de prueba de los estudiantes del Instituto Pedagógico o de las Escuelas Normales del país, a fin de estimular en los nuevos maestros el anhelo de profundizar en el estudio de nuestras realidades nacionales de todo orden. Los señores profesores de educación pueden, pues, disponer de las páginas de esta nueva sección.

1) Fisonomía de Coronel.

AS ESTADISTICAS obreras indican que en los diferentes labores de Schwager trabajan unos cinco mil obreros, y si a éstos agregamos, por término medio, unas tres personas más que viven a sus expensas, resulta, pues, que unas veinte mil personas viven a sus expensas en la mina.

Sus existencias están condicionadas a las reglas generales del trabajo en Schwager y Maule, repercutiendo en ellas todas sus alternativas. Así los aumentos de salarios se hacen sentir en estos hogares y la huelga crea condicio-

nes de hambre colectiva que los mineros sufren por igual.

Si las condiciones materiales se homogenizan para estos veinte mil ciudadanos, hasta convertirse en uniforme manera de cosas en el estado de vivir de estas personas, se desprende que las condiciones espirituales también siguen su curso paralelo, en donde obran gustos similares, maneras de pensar igual, manera semejante de sentir. Este fenómeno se hace sentir visiblemente; por eso los pueblos mineros parecen pueblos sin vida, monótonos den-

aquel país para organizar su educación secundaria.

Después de cuatro años de intenso trabajo en el desempeño de su comisión, regresó nuevamente al país y a través de 34 años sirvió sucesivamente en los liceos de Los Angeles, Talca, Rengo y Chillán, en estos dos últimos como Rector.

En 1928 fué designado Director Provincial de Educación de la Provincia de Ñuble.

Disciplinado en el estudio de las ciencias de su especialidad y maestro de vocación, al buscar soluciones a los problemas de la educación chilena, no ha podido substraerse al conocimiento

y análisis de nuestra realidad económico-social.

Fruto de sus estudios, de sus investigaciones y de su afán orientador son sus múltiples artículos de prensa —siempre realistas, directos, francos y llenos de sugerencias constructivas— y es también este Libro de Lecturas Patrióticas que acaba de merecer el segundo premio en el Concurso.

A través de las biografías de nuestros industriales, mineros, agricultores, estadistas, marinos, maestros, militares, escritores, etc., asistimos al proceso de desenvolvimiento y construcción de nuestra patria.

E. F.

tro de su discurrir diario, oscuros y sin variación hasta en sus vicios.

La mina influye en forma predominante para los efectos que señalo. Las faenas cumplidas duramente en el interior de la tierra, con ausencia de sol y aire puro, irradian su obscuridad y la proyectan hacia el alma del trabajador que con su picota horada la tierra en busca del oro negro. No es extraño al trabajo, pues, el carácter del minero; al contrario, es su resultado inevitable.

Luego, este mismo trabajo presenta otras características que son capaces de pesar sobre el ánimo de los trabajadores, si pensamos un momento en el peligro que encierra este trabajo en el interior de la mina. Mientras el obrero está en su faena, su vida está en un hilo. Ningún trabajo más peligroso, ni ofrece menos seguridad a los trabajadores, que el que se cumple en una mina y sobre todo en una mina de carbón.

La tosca amenaza derrumbarse, mientras el grisú acecha el menor descuido de los mineros para invadir su laboreo y exterminar dolorosamente existencias dedicadas a la producción; otras veces es uno de los mil diferentes casos de accidentes de que está llena la vida de los mineros. No se puede concebir una profesión más despegada de un sentimiento de seguridad. El minero alcanza a medir la intensidad dramática de su situación y la acepta. No se desespera ni se acobarda; al contrario, una especie de indiferencia lo pone a cubierto del más leve sentimiento de temor o cobardía. Así, los mineros juegan peligrosamente con sus existencias. Me cuentan que abajo los mineros hasta se permiten fumar a sabiendas de que esto significa el mayor peligro; en otras ocasiones refieren cómo le hacen el quite al grisú. El gas pasa siempre elevado, el minero lo presiente y lo esquiva con la mayor sangre fría, o se abre paso entre las llamas.

Una vida así tan acariciada por la muerte, no se presta para la alegría; es así como el minero es de un temperamento huraño y triste, incapaz de expresar sentimientos claros; al contrario, su corriente manera de ser nos

muestra a un ser cohibido, huraño, terco y de mal humor. Este ser es el que puebla los caseríos de Coronel y Lota.

Fruto de este constante peligro, es también ese desprecio de nuestro minero por una serie de cosas de tanta importancia como el delitío, etc. Para él las cosas se deben arreglar lo más pronto posible. Si alguna disputa encoleriza los ánimos, nada más sencillo para ellos que salvar las dificultades con un buen par de cortaplumas. Parece que para ellos resultara lo mismo seguir la vida de peligros de la mina o terminar en la cárcel.

Los anales delictuales de estos pueblos mineros están llenos de estos acontecimientos. El delito florece esplendoroso y nada ni nadie lo puede reprimir.

Este hecho, que constituye un verdadero lastre social en la vida del minero, es agravado a límites inconcebibles por el alcohol. Para el infamante vicio del vino existen condiciones muy favorables. En primer lugar, el trabajo es un aliciente para ello; el obrero, según su gráfica manera de expresarse, sale de la mina con la garganta seca, hecho éste producido por las emanaciones del carboncillo que se introduce lentamente por las vías respiratorias del minero, dándole al final una impresión desagradablemente secante que les pide líquido. Desgraciadamente, escogen mal el líquido y se encenegan con el vino.

Pero con mucha más intensidad que esta causa, obra otra. A mi juicio, el antecedente más próximo para el estudio de este vicio está en la mala habitación del obrero; el minero no puede sentir apego por esta buhardilla en donde se hacían sus cuatro chiquillos, su mujer y a veces dos o tres pensionistas. Una pieza redonda ha de servirles de comedor, de despensa, de dormitorio y de cocina. Las condiciones no pueden ser más negativas y mejor dispuestas para incrementar el despego del hogar, que desarrollado y hecho hábito, se transforma en el vicio del alcohol que termina por degenerar al minero.

Por eso el trabajador del carbón es amigo de la cantina, y su fuerza en el trabajo sucumbe en esta ocasión ante

la menor insinuación del camarada. Por eso la cantina no necesita ejercer coerción para tener de contertulio permanente a este pobre obrero, que tan peligrosamente se gana el pan de él y de sus hijos.

Las condiciones que acabo de enumerar valen para los otros seres que complementan la vida minera; todos tienen tras de sí el aire hosco y distanciado que caracteriza a los hombres del carbón. No saben ser francamente alegres, y hasta en el deporte manifiestan su carácter, no obstante ser el football el deporte que los ha hecho ser más caballerosos. Sin embargo, en sus prácticas se dejan llevar por oscuros instintos de lucha, y es rara la vez que un equipo minero no haya dado espectáculo a costa de perder el sentido deportivo y reemplazarlo por el afán de vencer a todo trance.

Esa violenta impetuosidad ha creado difíciles estados de cosas, sobre todo en tiempos de conflictos obreros. Se dice que allá por el año 1921, era tal la gravedad de este problema, que estar en contra de los obreros era exponerse a una amenaza de muerte.

A esta violencia obrera, las Compañías, equivocando el camino, respondían con la violencia patronal. Los Bienestares, que como su nombre lo indica, debieran haber resuelto estas dificultades en forma armoniosa, lo hacían, al contrario, basados en el espionaje. Individuos inescrupulosos y a sueldo, delataban a sus compañeros, y a veces resultaba la víctima inocente, siendo la delación una venganza o una intriga.

Así, no había esperanzas de producir la más leve armonía entre el capital y el trabajo. Los obreros no querían a sus jefes, y a lo sumo les temían. El jefe no comprendía a sus trabajadores.

Esta clase de relaciones no auguraba nada bueno. El ambiente saturado de odios engendraba los resultados que expusimos.

Más tarde las Compañías fueron creando escuelas nocturnas para adultos, y las diurnas que existían las fueron dotando de mejores condiciones. El aumento de la población escolar exigió también mayor número de profe-

sores y poco a poco fué cambiando el ambiente minero: era la educación que iba ejerciendo su influencia benéfica.

Hoy día queda el recuerdo de esos tiempos duros, y la pendencia es como un remedo pálido de esa otra actividad pasada.

Siguiendo el orden de este capítulo, quiero referirme ahora, aunque sea a la ligera, a otros elementos trabajadores que también actúan en este pueblo: los pescadores. Forman un gremio numeroso a cuyas expensas viven alrededor de mil quinientas personas, que ganan el sustento quitándole sus riquezas al mar. Esta gente tiene iguales condiciones de viviendas a las del trabajador minero y tal vez un poco más negativas. Si hay algo que los caracteriza es su inveterado gusto por el alcohol, y la suciedad que llega a extremos inverosímiles. Por lo demás, son como todos los trabajadores chilenos, siendo un poco menos violentos que los de la mina. Son a su vez de una condición física un poco más favorecida, fenómeno explicable por las distintas condiciones del trabajo. Su ganancia podría ser decente y hasta holgada, pero su intemperancia lo echa todo a perder, sumiéndolo en una miseria que podría evitar con un poco de buena voluntad. Sin embargo, su apariencia es que su estado económico es más deplorable que el del minero.

Queda un tercer grupo de trabajadores, entre los que logran ser importantes por su número; son los diversos trabajadores marítimos. Designo con este nombre a todos los que tienen que ver con los vapores que llegan y salen del puerto: estibadores, obreros portuarios, lancheros, cargadores y tripulantes. Esta gente es un poco diferente de las demás; en primer lugar, salta a la vista que su carácter no es tan apagado y pasivo como el de los pescadores, ni tan hurano y esquivo como el del minero. Estos hombres son dicharacheros y locuaces. Su magín está lleno de cuentos y de anécdotas con los que salpican su conversación, que siempre resulta amena y simpática. Su presencia misma no es tan descuidada y has-

ta el vicio del alcohol no obra con caracteres tan nefastos como en los otros dos casos. Si no fueran tan pocos, y ya que los tripulantes son como aves de paso, quizás si influirían en el ánimo de sus demás camaradas y lograrían empequeñecer siquiera el fardo de vicios que pesa sobre ellos.

Creo haber dado, más o menos con fidelidad, una semblanza de la vida coronelina. Me he referido a sus elementos trabajadores porque ellos resultan esenciales, tanto por su número como por su autoridad. Ellos crean el ambiente y el medio. Si alguien, ya sea comerciante, profesional o sea maestro, viene a vivir por esta región, ha de tomar en cuenta que llega a trabajar entre mineros y, por lo tanto, su vida ha de acondicionarla a este hecho. Así, si es comerciante, ha de manejar su mercadería según el gusto del minero; si es profesional, ha de ajustar su horario de consultas a las condiciones de los turnos de la mina; y si es maestro, ha de ajustar su enseñanza a las características de este medio ambiente de hombres trabajadores.

2.—COMO VIVEN LOS MINEROS

En el primer capítulo de mi trabajo me he ocupado especialmente de las características de la vida de Coronel. He partido de la base de que la vida de un pueblo, la hacen predominantemente sus sectores populares que forman la gran mayoría ciudadana, y sólo he hablado en general de las características especiales de este pueblo. He dejado una serie de problemas que constituyen fundamentos indispensables para un correcto estudio de la situación del medio minero.

Se destacan claramente, en este concepto, los problemas que atañen a la vivienda y a la constitución de la familia.

La vivienda obrera de Coronel, tiene dos orígenes fundamentales: o las casas pertenecen a la Compañía, o son de origen particular. En el primer caso, el obrero tiene que ir a los Pabellones de la Compañía Schwager, contruídos para la vivienda de sus trabajadores. Estas casitas son higiénicas y de bonita presentación. Naturalmente

que si hubiese una para cada familia, sería un paraíso este mineral; pero, desgraciadamente, son tan pocas, que no alcanza a vivir en ellas una quinta parte de los obreros. Por esto el resto de los trabajadores debe recurrir a la vivienda particular.

Pero es el caso que Coronel es demasiado pequeño y a lo sumo puede dar vivienda a veinte mil habitantes, y la gente que necesita de ella es más de treinta mil. Se produce, pues, el hacinamiento. Los propietarios dividen y subdividen sus departamentos, llegando al final a ofrecer al obrero verdaderas pocilgas, sin servicios higiénicos y sin ventilación. El hogar lo compone una pieza redonda en donde están las camas, el fogón, el comedor. Todo metido en un margen de diez o quince metros cuadrados.

Vemos, pues, que Coronel carece de poblaciones obreras y de casas que den el minimum de comodidades que necesitaría un obrero para vivir.

Pasaré ahora a examinar la médula de la familia minera. Sabido es que una familia sin hogar debidamente constituido no puede marchar derecho. Esto era, precisamente, lo que sucedía en Coronel, sólo hace unos tres años. El matrimonio, que es la base legal de la familia, era un caso raro. Pero en estos últimos tiempos se se ha ido notando que los matrimonios van haciéndose más comunes, y esto creo yo, que se debe a las garantías que la Compañía otorga al obrero casado legalmente: le asigna una cantidad de diez pesos por cada hijo legítimo y veinte pesos por la esposa, lo que sumado, en las familias numerosas, es una ayuda que no la tendría si no presentara su libreta de matrimonio. Además, la Compañía les da carbón, casa y luz a los obreros que tienen su hogar constituido legalmente. No obstante estas garantías, son numerosísimos los hogares todavía no legales, pues el obrero chileno es por naturaleza aficionado a la unión libre. Cuando se ve necesitado de alguien que le zurza y le lave, busca una camarada, como le dicen ellos, y resuelto el problema.

Voy a permitirme ilustrar objetivamente, con los datos de un curso de

mi escuela, extractados del libro de matrícula, y correspondientes al año 1938.

Puede verse que de entre sesenta y cuatro niñas, había sólo veintiocho que tenían padre y madre legítimos.

Los datos, como se ve, son impresionantes: sólo veintiocho niñas tienen su hogar familiar constituido legalmente; dieciocho tienen padre desconocido y el resto ha sido reconocido, a veces por sus propios padres y otras por personas caritativas que las han adoptado.

No se puede hablar, pues, de una familia. Podría señalar, además, otros datos que no sólo impresionan, sino que avergüenzan. La estrechez económica, debida a los bajos salarios, y más que nada al consumo de alcohol desmedido, hace que se tenga que recurrir a pensionistas. Estos son trabajadores solteros que duermen en la única pieza común del hogar, pues, como el trabajo es por turnos, basta que el pensionista sea de turno diferente para que ocupe la cama en el mismo instante que el otro la desocupó, sin dejar tiempo para que la cama alcance a ventilarse.

Este es el hogar y la familia que forman el ambiente familiar del niño minero. Como se ve, HOGAR y FAMILIA actúan en sentido negativo y sólo logran desmoralizar al ser que podría haber desempeñado un rol positivo dentro de la sociedad.

Estos son los factores que obran poderosamente en la escuela, dificultando la acción del maestro. Tenemos que luchar contra cosas muy poderosas, como son la inasistencia, por la práctica familiar de ocupar a las chicas en quehaceres domésticos, o en la venta de pan, y a los hombrecitos, en la venta de periódicos o en el lustrado. Por lo demás, el padre y la madre no tienen el menor asomo de cariño por estos seres y guardan la más pavorosa indiferencia ante la posibilidad de que éstos queden analfabetos.

Por eso, a la miseria se une en los centros mineros la ignorancia. Los niños sin escuela pululan a vista y paciencia de todos. Es claro que la escasez de locales es la primera y más fuer-

te razón para ello, pero esta actitud familiar es un corolario trágico que evidencia resultados adversos a la cultura del pueblo.

Otra de las consecuencias que recibe la escuela del medio familiar, es el carácter díscolo del muchacho, su posición insolente frente a sus mayores, su falta de respeto sin límites hacia cualquiera circunstancia. No se puede esperar otra cosa de un medio familiar en donde el niño, desde su infancia, presencia riñas y altercados de ebrios; escucha palabras obscenas, enriqueciendo tempranamente para el mal estas almitas infantiles.

La tarea pedagógica del profesor, se hace sumamente difícil con este material humano, pero así y todo, hay que luchar en contra de estas condiciones hostiles.

Antes de terminar este capítulo, quiero referirme a la ligera a otro problema, cuya procedencia también está en la familia. Se trata de una precocidad alarmante frente a cualquier problema y a una viciosa precocidad frente a los problemas sexuales. No se puede esperar otra cosa de hogares constituidos en montón, cuyas funciones, aún las más íntimas, han de verificarse muchas veces ante la mirada curiosa del niño.

Y ahora, podría enterar páginas hablando sobre la cantidad de hechos psíquicos, o físicos, que presentan los niños y que repercuten en su escolaridad, cuyo origen se debe al medio hogareño miserable y vicioso.

Cuántas de nosotras, maestras de esta región minera, hemos visto en nuestras escuelas, niños atacados de un nerviosismo exagerado, antecedente inevitable de una futura histeria, producida por la alcoholización de sus progenitores. Cuántas de mis compañeras pueden hablar del retraso mental de algunas chicas, que no es tal, sino que falta de alimento, o de aire y sol, del que carecen en sus hogares.

Cuántas maestras no hemos visto, en niños de escasos doce años, las muestras asquerosas y deprimentes del vicio solitario.

Estos son, pues, los niños que nos entrega este medio familiar.

La enseñanza del idioma

Por **Andrea F. Emanuele de Prieto**

(De la "Revista de Educación" de La Plata)

LA ENSEÑANZA del idioma plantea las siguientes cuestiones previas:

1º El idioma como principio y fin de la escuela primaria.

2º La confección de un plan racional que responda a:

- a) El concepto de unidad.
- b) Finalidades particulares de la enseñanza del idioma.
- c) Disciplinas a ejercitarse para el cumplimiento de dichas finalidades.

3º Posición del educador.

4º Calificación del alumno: ficha individual.

EL IDIOMA COMO PRINCIPIO Y FIN DE LA ESCUELA PRIMARIA

La enseñanza del idioma en la escuela primaria constituye un problema vital, por ser el idioma, precisamente, el núcleo alrededor del cual ha de realizarse la construcción educativa.

Su enseñanza es, a la vez, punto de partida y punto de llegada; principio

y finalidad; todo cabe dentro del idioma, nada puede quedar fuera de él.

El caudal de conocimientos que lleva el niño al aula, se reduce a su pobre léxico, y todo su haber de experiencias ha de conocerse y valorarse a través de sus palabras. El idioma es, pues, el principio de la escuela.

Toda enseñanza, cualquiera fuere su índole o finalidad particular, propende al enriquecimiento del habla, ya que, en última instancia, todos nuestros juicios han de expresarse con palabras. Aun en las ciencias exactas, experimentales o de investigación, está el idioma como celoso guardián para dar la luz necesaria hasta que los hechos logren imponerse por sí solos; y todavía después, para perpetuar los descubrimientos o creaciones realizadas: toda práctica contiene su doctrina.

El hombre debe autoeducarse, si quiere conservar su jerarquía de ser vivo en constante evolución, y sólo la observación del mundo exterior existente y el estudio del ayer histórico pueden forjarle un concepto equilibra-

La escuela cumple un rol gigantesco en estos centros obreros. Junto a su acción meramente pedagógica, se abre un ancho campo para menesteres estrictamente sociales. Por eso, nuestras compañeras, deben venir a estos centros con claros conceptos sobre el rol que cabe a la escuela y al maestro, en

la tarea nacional de edificar un Chile libre, con ciudadanos conscientes y sin vicios.

Venciendo mil dificultades, los maestros se encaminan por este sendero.

do de los seres y las cosas, *los hechos y sus consecuencias, las causas y sus efectos. El conocimiento del idioma es, pues, una finalidad.

LA CONFECCION DE UN PLAN RACIONAL

Concepto de unidad

Sentada ya la premisa de que el dominio del idioma constituye un principio y una finalidad en la escuela primaria, esbochemos el plan para su enseñanza. Nótese que decimos **el** plan y no **un** plan.

Sólo el cumplimiento de un **plan único**, perfectamente determinado en su finalidad y directrices generales, puede crear en la escuela el sentido de **unidad** y hacer, de los diversos grados, eslabones de una misma cadena con solución de continuidad, y de los

- 1º "Enseñar a hablar bien.
- 2º Enseñar a leer correctamente.
- 3º Enseñar a escribir con propiedad.

Disciplinas a ejercitarse para el cumplimiento de dichas finalidades

Según el moderno concepto de la pedagogía, Tirado Benedí las agrupa así:

- 1º "Dominio de los mecanismos de la lectura y de la escritura.
- 2º Adquisición de los conocimientos gramaticales indispensables para la expresión correcta verbal o escrita.
- 3º Práctica de esta expresión oral y escrita hasta adquirir la más completa facilidad, precisión y corrección.

diversos maestros, el maestro que disponga y use como de caudal propio la suma de condiciones de capacidad, comprensión y experiencia particulares. Además del valor intrínseco que este proceder encierra, ofrece otros aspectos, si no tan directos, no menos fundamentales e interesantes: la colaboración en el trabajo y la solidaridad social que enseñará a cada uno a dar lo mejor de sí mismo en beneficio de la obra de todos: la escuela.

Finalidades particulares de la enseñanza del idioma

Emilio Zeisig nos enseña cómo el conocimiento del lenguaje ha de nacer de la enseñanza global del idioma, en la que distingue tres aspectos parciales:

- a) Crear un medio eficaz y seguro de comunicación con los demás.
- b) Estar en condiciones de valorar debidamente la obra de los grandes artistas del pensamiento y la palabra."
- 4º La familiarización del alumno con las bellas expresiones, con las creaciones artísticas de los forjadores del habla (escritores, poetas, prosistas, oradores, etc.)'

Dominio de los mecanismos de la lectura y de la escritura

A propósito de este punto, nos remitiremos al interesante estudio hecho por Carleton Washburne y que presentamos en forma de sinopsis, para su mejor comprensión.

Condiciones de una buena lectura

Claridad (que exige) :

- a) Una articulación clara y distinta.
- b) Una pronunciación correcta y pura.
- c) Una acentuación adecuada de las palabras.
- d) El énfasis para señalar la importancia de cada palabra en la frase.
- e) Observar cuidadosamente los signos de puntuación.
- f) Marcar las pausas e inflexiones de voz que reclama el sentido.

Buena expresión (que exige) :

- a) Que el tono sea natural y acomodado a las condiciones del escrito.
- b) Huir de la expresión enfática, del tono declamatorio y de la salmodia monótona, tonillo amanerado y afectación ridícula.
- c) Que la lectura se asemeje lo más posible a una conversación corriente de tono familiar, pausada y tranquila.

Debe evitarse:

- 1º La lectura de palabras aisladas en lugar de frases completas.
- 2º Dificultad en el reconocimiento de las palabras.
- 3º Errores de pronunciación.
- 4º Omisión y agregado de palabras.
- 5º Entonación imperfecta.
- 6º Mal énfasis y mala modulación de la voz.
- 7º Poca soltura y manera incorrecta de respirar.
- 8º Exceso de velocidad y falta de entonación.

Condiciones de una buena escritura

Legibilidad (depende de) :

- a) Tamaño.
- b) Forma.
- c) Espacio entre las letras.

Rapidez (depende de) :

- a) Manera de tomar la pluma.
- b) Forma sencilla de las letras.
- c) Facilidad de los enlaces.
- d) No debe perjudicar la claridad y legibilidad.

Belleza

En la letra escolar exige:

- a) Sencillez
- b) Corrección
- c) Proporción
- d) Regularidad

Debe evitarse:

- 1º Letra diminuta, mal espaciada, angulosa, excesivamente inclinada.
- 2º La omisión de letras, la duplicación, la confusión y omisión de palabras.
- 3º Los adornos innecesarios, los términos mal dirigidos, los rasgos excesivos, los tamaños desproporcionados, gruesos, mal formados.

Adquisición de los conocimientos gramaticales indispensables para la expresión correcta verbal o escrita

El educador debe considerar la proposición, como un todo indivisible, en el cual es imposible **separar** el fondo de la forma sin destruir su existencia verdadera y justa.

Para abonar este aserto presentamos a continuación las consideraciones que sobre el particular plantea Lombardo Radice, y que resumimos así: "No hacer expresar una misma idea con diferentes formas a manera de ropajes extraños y totalmente indiferentes al valor intrínseco del concepto". No olvidar que hay palabras indispensables para expresar una determinada

y categórica idea, que no pueden réemplazarse por sinónimos, por más ajustados que parezcan, sin menoscabar el contenido **vital** de la expresión.

Más adelante, al hablar de prácticas de la expresión, dejaremos claramente determinado el valor de la gramática dentro de la estructura y funciones del lenguaje.

Práctica de esta expresión oral y escrita hasta adquirir la más completa facilidad, precisión y corrección

Pasaremos ahora a considerar los mejores caminos para lograr esta finalidad, conforme la sugestión del modesto pero siempre valedero aporte de la experiencia diaria.

Enseñar a hablar

Lo que ve

- a) Preguntas y respuestas sobre un objeto, hecho, ser, etc., visto por el maestro y el alumno (especialmente de la vida interna de la escuela).
- b) Comentarios sobre plazas, jardines, monumentos, museos, bibliotecas, seres y cosas familiares al alumno.
- c) Interpretación de láminas, historietas, cuadros, dibujos, películas, etc., etc.
- d) Crónicas de actos realizados dentro o fuera de la escuela.

Expresión oral como consecuencia directa de la observación de seres, cosas, actos, construcciones, películas, etc., etc.
Enseñar a ver y decir.
La descripción juega un papel principalísimo.

Lo que oye

- a) Narración de un cuento breve, fábula, anécdota, leyenda, apólogo, etc.
- b) Narración de un viaje contado por el maestro, una película, representaciones teatrales explicadas por el maestro, etc.

Expresión oral como consecuencia de lo oído relatar por otros.
Enseñar a escuchar, retener y contar.
La narración es la forma predominante.

Enseñar a leer y enseñar a hablar

Lo que lee

- a) Narración de cuentos, parábolas, leyendas, crónicas, biografías, memorias, etc.
- b) Paráfrasis de prosas y poesías.
- c) Recitación de prosa o verso.
- d) Dramatización de fábulas, diálogos, pasajes de nuestra historia, etc., etc.
- e) Ejercicios de sinopsis y resumen de lo leído.
- f) Análisis crítico de lo leído.
- g) Ejercicios de léxico: uso del diccionario para el conocimiento exacto de los términos leídos.
- h) Ejercicios de vocabulario: uso de desinencias, distintivas de verbos, adjetivos, adverbios. Invención de palabras.
- i) Explicación de viajes, excursiones, visitas a fábricas, etc., etc.

Práctica de la lectura inteligente. Enseñar a interpretar, resumir, seleccionar, ordenar, distinguir lo fundamental de lo accesorio, lo permanente de lo transitorio, lo particular de lo general. Ejercicios de expresión oral con los materiales aportados por la lectura. La narración y la descripción aparecen comúnmente confundidas. Cultivo de la memoria, asociación, inventiva, etc.

Enseñar a escribir

Lo que ve

- a) Ejercicios de composición escrita con los materiales usados para enseñar a hablar, añadiendo redacción de cartas, tarjetas, solicitudes, documentos comerciales, narración de viajes imaginarios, etc.
- b) Corrección por los alumnos de oraciones copiadas expuestas con errores apreciables de sintaxis, falta de puntuación, vocablos mal usados, con redundancias sin objeto, construcciones anfibológicas, etc.

Enseñar que la composición escrita debe coincidir, en lo posible, con la oral. Mostrar que el material, el sujeto y el medio de expresión son los mismos y que sólo varía la **forma** del medio de expresión: palabra **escrita**.

Lo que oye

- c) Ejercicios con fines ortográficos.
- d) Ensayo del diálogo y juego de palabras.
- e) Conocimiento de la oración como totalidad expresiva
- f) División de las oraciones por su significación: aseverativas, negativas, dubitativas, interrogativas, admirativas.

Se cultiva la naturalidad y sencillez. El lenguaje se hace vivo, sincero, personal, espontáneo.

El niño conoce la oración ideológico-gramaticalmente, aprendiendo así a valorar las ideas ajenas y a ordenar y juzgar las propias.

Se cultiva la auto-crítica que pone en juego las facultades más elevadas del intelecto.

Lo que lee

- g) Clasificación lógica de las proposiciones: principales, incidentales y complementarias; independientes y coordinadas. Distinguir las condicionales, causales, dependientes, motivadas, finales, etc., y reconocerlas en cualquier escrito.

LA FAMILIARIZACION DEL ALUMNO CON LAS BELLAS EXPRESIONES, CON LAS CREACIONES ARTISTICAS DE LOS FORJADORES DEL HABLA

Los medios para cumplir esta última disciplina son: los discos gramofónicos, el teatro infantil, el cinematógrafo sonoro, la radiotelefonía, y el maestro, en los casos en que sus condiciones de interpretación y expresión puedan presentarlo como modelo.

Aprenderá así el niño deleitándose y poco a poco se crearán en él gustos estéticos y se desarrollará su sentido crítico, permitiéndole el placer de gustar las grandes obras de los artifices del idioma: escritores, poetas, oradores, prosistas, etc., etc., a través de la labor de los grandes intérpretes.

POSICION DEL EDUCADOR

El maestro, ya en posesión del plan general de labor, se encuentra abocado a la solución de tres problemas parciales:

- a) La elección de temas.
- b) La dirección del trabajo.
- c) La corrección.

La elección de temas

Ante todo, el educador debe situar al niño dentro del marco de intereses propios que le fija su edad.

Según el esquema que Claparede hace de la "evolución de los intereses en el niño y en el hombre", la escuela toma al educando en el cuarto período de la primera fase, cuando "priman los intereses especiales y objetivos (8 a 12 años)", y lo deja en el primer período de la segunda fase "—organización, elaboración de valores—"; "período sentimental: intereses éticos y sociales; intereses especializados; intereses relativos al sexo (de 12 a 18 años o más)".

Es axiomático que la edad cronológica del sujeto no tiene importancia real dentro de la función educativa, desde que sólo la observación y estudio conscientes del educando pueden determinar la edad mental, —punto de partida en nuestro trabajo— a fin de ubicar al niño en el plano de sus intereses especiales.

La dirección el trabajo

El maestro debe ser centro de la atención infantil como modelo de expresión por su exactitud; de correcta dicción; de mesura en el tono y ademán; de informante que sabe retener la curiosidad del oyente y que tiene la suprema habilidad de dejar el comentario siempre en el punto en que incita a la investigación personal.

Debe enseñar al niño cómo se observa, teniendo en cuenta las distintas clases de observación que señala Schmieider y el valor particular de las mismas:

- 1º "Descriptiva: su propósito es sólo descubrir un objeto o proceso.
- 2º Confirmativa: Cuando volvemos sobre un punto determinado donde se halla el fenómeno que se examina con vistas a la confirmación o rectificación de exámenes anteriores.
- 3º Descubridora: pretende aportar nuevos resultados.
- 4º Indicadora: trata de aclarar relaciones de dependencia; relación u orden existentes en los objetos."

El niño debe asentar todas sus observaciones, descubrimientos o comprobaciones en un cuaderno, y el educador habrá de hacer poner en juego el mayor número de actividades para lograr exactitud; de aquí que el dibujo y el trabajo manual sean auxiliares poderosísimos de la expresión verbal como representaciones gráfica y plástica de la idea, respectivamente.

El ambiente propicio al trabajo personal es el de libertad dirigida y controlada, pues sólo así podrá cumplir el lenguaje esa función de "**sinceridad**, de **honradez expresiva**" de que nos habla Lombardo Radice. Sólo así **podrá** expedirse el niño con amplia libertad sobre los seres y las cosas, como consecuencia natural de las reacciones que éstos provoquen en su yo íntimo.

El lenguaje será entonces la traducción de sus pensamientos, acciones, pasiones, anhelos; la palabra **no** no se anticipará a la idea, sino que **nacerá** como una consecuencia de aquélla, y el lenguaje pasará a ser una propiedad **subjectiva, propia y diferenciada** del individuo, aunque guardando íntimas re-

laciones con el lenguaje de la comunidad de la cual forma parte. He aquí una nueva manera de acercarnos a la perfección expresiva, en que la idea y la palabra formen una **identidad**.

La corrección

El educador hará comprender al niño la importancia de la corrección y así como lo incita a ser sincero consigo mismo y con los demás —en cuanto a la expresión ideológica— debe forjarle el concepto de respeto a lo establecido, que en el caso que nos ocupa puede tomar las específicas denominaciones de sintaxis, analogía, ortografía, o, simplemente, gramática.

El maestro **nunca** será corrector del trabajo del alumno. Los errores **deben siempre autocorregirse**; —sólo así conservará la expresión su sello de originalidad—; pero **enseñará a hacerlo de tal modo** que esta enseñanza **perdure** cuando el individuo quede librado a sus propias fuerzas.

CALIFICACION DEL ALUMNO: FICHA INDIVIDUAL

Viene aquí la parte quizá más compleja de esta serie de difíciles pro-

blemas que crea la enseñanza global del idioma.

Ensayemos una ficha individual que haga conocer las aptitudes del sujeto para adquirir las diferentes técnicas del idioma y los factores que se opongan a ello.

Pasaremos por alto los datos referentes al examen médico y antropométrico e información general —indispensables para abarcar al individuo en forma integral— y nos detendremos a fijar algunos aspectos de las fichas de información individual y psicológica especialmente relacionados con la índole de nuestro trabajo.

Es preciso medir en forma **racional** las **capacidades** de observación, comprensión y expresión del sujeto, a fin de conocer las diferentes aptitudes y propender inteligentemente al desarrollo de las naturales y la adquisición de nuevas aptitudes.

Para considerar la capacidad de observación nos remitiremos al interesante trabajo de Seyfert, señalando en la sinopsis las capacidades particulares que determina cada inciso.

La observación	a) "La capacidad de percibir las cosas conforme a la realidad; observar perspicazmente con buen criterio, y con perseverancia, y, cuando sea necesario, aislar y destacar fenómenos por medio de experimentos.	Capacidad de selección e investigación.
	b) Capacidad de completar, mediante una sana actuación de la fantasía, lo que no puede observarse.	Capacidad de inventiva y creación.
	c) Capacidad de descubrir fenómenos que han de suceder por ley natural y comprobarlos, si es preciso, por medio de experimentos.	Capacidad de intuición.
	d) Capacidad para distinguir lo esencial de lo accidental.	Capacidad de apreciación, espíritu crítico.
	e) La receptibilidad para las formas bellas, colores, sonidez y para lo sublime".	Calidad del sentido estético.

La comprensión

a) "Comprensión del vocabulario.

Capacidad de asociación.

Capacidad de asimilación.

b) Comprensión global de la lectura."

Capacidad de rapidez en la comprensión.

Capacidad para la síntesis.

Capacidad de selección.

La expresión

a) "Calidad de la escritura.

b) Calidad de la composición narrativa.

c) Calidad de la composición descriptiva.

d) Ortografía natural.

e) Ortografía arbitraria o convencional.

f) Capacidad para el análisis gramatical.

g) Capacidad para la composición gramatical.

h) Nociones o conocimientos gramaticales." (1)

En resumen, el educador deberá **señalar** en la ficha de cada niño sus determinadas aptitudes, destacando los valores positivos y negativos, de tal modo que pueda tenerse un concepto claro de las particulares capacidades del sujeto y su consiguiente valoración.

Cuando el maestro esté en condiciones de contestar acertadamente los diferentes interrogantes que plantea

la ficha individual y de ubicar a todos y cada uno de sus educandos en su plano correspondiente, dentro del diagrama de "control" y medición objetiva del aprovechamiento de la enseñanza del idioma, podrá tener el absoluto convencimiento de **haber realizado obra efectiva y perdurable.**

A. F. E. de P.

(1). Hemos seguido de cerca los trabajos de Rossoline y Vermeylen y Tirado Benedi, al considerar la comprensión y la expresión.

LOS LIBROS

Psicología de la Adolescencia

De Aníbal Ponce

Los grandes problemas, los decisivos, que la Educación debe afrontar en su correcto ejercicio y para obtener un provecho efectivo, son los que conciernen al conocimiento profundo de la materia que debe moldear: el educando. Prueba de la comprensión de esta base, la están dando ya las diferentes instituciones modernizadas que el Estado mantiene para la preparación de su personal docente. En el Instituto Pedagógico y en las Escuelas Normales de Profesores, existen cátedras especiales que abordan tan delicadas cuestiones, atribuyendo particular importancia tanto a la Psicología General como a la infantil y juvenil.

Por lo común, el profesor que se lanza a ejercer su misión posee sólo las fundamentales nociones sobre estas materias, que así son las que las Escuelas Pedagógicas alcanzan a suministrar en sus cursos más o menos breves. El resto lo suple el maestro con intuiciones no siempre necesariamente acertadas, o con procedimientos instintivos, recomendados por la vocación o el sentido común.

Pero el maestro verdaderamente responsable de su trabajo, no se satisfará con aquel impulso inicial recibido en las aulas universitarias que —así en éstas como en las demás materias— no son sino normas para el adiestramiento futuro en la penetración de los alumnos y en la cultura de que debe disponer para impartir con provecho las enseñanzas.

Y es la ley ineludible del profesor: no abandonar jamás el estudio. Cabe señalar, a este respecto, que la *Psicología de la Adolescencia* de Aníbal Ponce, catedrático argentino, viene a contribuir de modo real al incremento de la bibliografía con que el profesor americano debe contar en el conocimiento a fondo de nuestro educando.

Insignes psicólogos europeos y norteamericanos han dedicado sus mejores esfuerzos al tratamiento del problema

infantil y al “drama del adolescente”, asuntos intocados hasta hace algunos años.

Muy completos, por las revelaciones insospechadas del panorama del alma del adolescente, son los estudios de Spranger y Stanley Hall. Han dado ellos, particularmente el primero, las reglas generales y más necesarias para abordar la cuestión con éxito, en los climas raciales de occidente. Pero esa misma generalidad, enfocada con criterio distinto del americano, no puede ajustarse estrictamente a nuestras idiosincrasias de pueblos jóvenes y alentados por otros matices de ideales.

Había, pues, necesidad de ejecutar un amplio trabajo de readaptación de esas normas generales y de estudio original de nuestra propia realidad juvenil. Y Aníbal Ponce ha sido el maestro que con mayor autoridad ha emprendido en Hispano América esta faena egregia, síntoma claro de que nos vamos adueñando sin cesar de nuestro destino. Anteriormente ha entregado ya trabajos sobre temas educacionales de la importancia de “Problemas de la infancia” y “Educación y lucha de clases”, que lo señalan como uno de los pedagogos más eminentes del Nuevo Mundo.

Su *Psicología de la Adolescencia*, publicada por la Empresa UTEHA, editorial mexicana que se propone dar a la estampa una serie de obras pedagógicas de primer orden, nos muestra en un estudio recio, con claridad y serios fundamentos científicos, el alma de nuestro adolescente americano.

Delimita la edad del adolescente entre los trece y los veinticinco años, en el hombre, y entre los doce y los veintiuno, en la mujer, períodos que cubren los estudios de humanidades y universitarios. Así, pues, los profesores secundarios y universitarios son los que requieren con mayor justificación un conocimiento profundo de todos los matices del alma juvenil, y

el libro de Aníbal Ponce constituye, sin duda, un código valioso, en ese sentido.

Algunos títulos del índice nos ahorran un comentario más detallado de este magnífico libro: Descubrimiento de lo

interior, La angustia, La rebeldía, El idealismo social, La amistad y el amor. Inexpresable, Tendencia sexual, La vida

Julio Durán Cerda.

Gente menuda

de Antonio Zamorano Baier

Este escritor, poco conocido aún por el gran público, definió su capacidad creadora en un hermoso relato publicado hace años. "La sed" tenía la proporción delicada que combina la fantasía y el realismo al fundirse en un acierto artístico. El actual volumen de cuentos, que se denomina "Gente Menuda", confirma las previsiones de la crítica cuando Zamorano se asomó a nuestra literatura, y aumenta las perspectivas futuras del nuevo narrador. El libro trae un extenso y difuso prólogo del novelista Eduardo Barrios, que prohija al cultivador de la literatura infantil que en él se inicia.

No sabemos si la experiencia pedagógica que, a veces, es la menos eficaz, o una observación directa de la realidad, animan los diversos cuentos de Zamorano. Desde luego, se percibe en él la soltura narrativa, la firmeza de los rasgos psicológicos, la poesía esencial que sustenta a los ejemplos analizados para que no naufraguen en lo docente. Este género literario aparece un solo peligro y es el de la imitación de los maestros que lo inmortalizaron. El escritor sureño no se queda en los extremos: ni en el infantilismo excesivo que puede tornarlo monótono ni en el trascendentalismo peligroso para la vida autónoma de la narración. Son, en total, diez cuentos de diversos argumentos, pero que tienen como protagonistas fundamentales a pequeños individuos de carne y hueso y a los más típicos animales que son compañeros del hombre. Muy pronto se observa que en ambas materias —la infantil y la animal— se puede obrar con fecundos recursos artísticos y extraer un pintoresco y sabroso repertorio. El único defecto de alguna entidad que advertimos en el libro es la desproporcionada extensión de ciertos episodios que contrasta con lo esquemático de otros.

El más extenso, que obedece al nombre de "Fratricidio", habría ganado si se evita un moroso detenimiento de algunas escenas y la reiteración de los detalles. El más perfilado, el de mejor corte realista, el más criollo en su colorido, nos pareció el cuento "Perros", que retrata, con asombrosa fidelidad, las costumbres provincianas.

Tanto los perros como los niños que alborotan esas páginas, se mueven con vigor y logran preocupar. Es una de las tantas intrigas en que la vanidad de los pueblos chicos se revela en disputa de familias. Los Arellanos y los Mesas tenían sus hogares frente a frente. Los Arellanos y los Mesas, sobre todo los muchachos y las muchachas, se enfrentaban en costosa y constante emulación. Cada familia tenía su perro, y éstos llevaban un nombre muy difundido, el de Alí. Había, pues, un Alí Mesa y un Alí Arellano. El perro de los Arellanos fue derrotado en la lucha, pero quedó flotando la rivalidad de las dos familias. Ella llegó al colegio en que se educaban Jorgito Mesa y Juanito Arellano. Son dos caracteres muy bien dibujados, muy reales, como los niños que pintaron Dickens y Galdós.

La psicología infantil es difícil de captar. Hay que asimilarla en sus más finos detalles. El escritor debe sentirse un poco niño y, en este caso, olvidarse que es un pedagogo. Los pedagogos, por lo general, tienen una imagen deshumanizada de los discípulos. Los someten, como los clérigos, a sus cartabones inflexibles, a sus pautas descarnadas, sin emoción humana. Hemos leído numerosos y aburridos libros para niños escritos por sacerdotes y por profesores. Los niños que pintan parecen, a veces, las marionetas de un retablo que mueve un artificioso con-

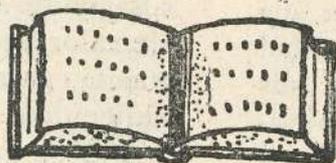
ductor. Por excepción, en la literatura chilena, han brotado los conocedores del alma infantil, los captadores de sus esencias más puras. Entre ellos hay uno admirable; uno que no se sintió maestro ni predicador cuando asomó su fantasía a la simplicidad de la infancia. Nos referimos a Alberto Blest Gana y a su libro "El Loco Estero". Los relatos de Zamorano son desinteresados y están concebidos en un clima poético, adecuado al asunto, revestido de una cálida simpatía. Sus niños pueden entretener a los hombres grandes, y en las tramas sencillas y sobrias se reflejan aspectos de la psicología chilena. El primer cuento que parece inspirado en Andersen no es, a la postre, sino un asunto muy real de la vida nacional, con la historia de una gallina blanca manchada de negro, que se llamaba Flor de Haba. En "El Pollito Cojo" asistimos al desenvolvimiento de las emociones de un niño que captó sagazmente Zamorano en un extenso episodio.

Otro cuento admirable, que se aparta un poco del elemental carácter de los que tienen protagonistas infantiles, es el final, cuyo título es "El Amigo". Narra la existencia de un vagabundo, que llamaban Cachipuchi, y conoció la sensación fuerte de la amistad, después de muchos

abandonos y sufrimientos. La intensidad del acontecimiento que transformó el alma del pobre diablo está expresada con gran fuerza y sentimiento. Con "Perros" hace una pareja de relatos de mejor dibujo, de más nítido realismo. "El Culpable", "El Globo Azul", "Pituca", "El Suche", "Fratricidio", "El Mago" y "Un Avión" confirman la calidad de Zamorano, que lo sitúa entre los más certeros escritores nuevos del país.

"Gente Menuda" es un libro de original estructura, en cuya composición se combina lo poético y lo descriptivo. Lo desmedran, en contadas oportunidades, ciertos galicismos y construcciones desafortunadas. Pero son pocas y no desvirtúan la influencia narrativa. Sobresale en Zamorano la perspectiva poética con que mira a sus menudos actores; la emoción que traspasa sus historias; su adaptación feliz a Chile de los procedimientos empleados por grandes escritores europeos. La literatura infantil se ha enriquecido bruscamente con un libro que es el preludio de otras iniciativas de índole gemela. "Gente Menuda" es un libro que hará pensar a los grandes y que provocará imitaciones de positivo mérito para extender el horizonte literario nacional.

Ricardo Latcham.



NOTAS, NOTICIAS Y DOCUMENTOS DE IMPORTANCIA

La Revista "El Cabrito"

A solicitud de la empresa editora, el Ministerio de Educación Pública ordenó un estudio técnico respecto del contenido y orientación de esta publicación. En la nota que viene a continuación el Sr. Ministro informa sobre el resultado de este estudio.

El Ministerio a mi cargo se ha preocupado con verdadero interés de la presentación hecha por la Empresa Zig-Zag, por intermedio de su Director Gerente, don Heriberto Horst H., en la cual se pide el reconocimiento de la cooperación prestada por la revista infantil "El Cabrito", a la función educacional del Estado.

El Ministro confió a uno de sus organismos técnicos el encargo de que estudiara el referido semanario, y, como resultado de este trabajo, me es grato expresar a Ud. lo siguiente:

La Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria ha revisado cuidadosamente los primeros treinta números de la revista "El Cabrito", editada por la Empresa Zig-Zag, y estima que, por su orientación y contenido, puede ser considerada como un valioso agente cultural para los niños y como un eficiente auxiliar para el maestro.

La citada Revista, informa dicha Sección, se destaca entre las demás publicaciones de su género por las siguientes razones:

1º—Porque su material encuentra sus motivos fundamentales en la realidad biográfica de nuestro país. En sus páginas nos encontramos con la objetividad de lo chileno, bien seleccionado y re-realizado en forma amena e interesante;

2º—Porque su presentación artística guarda relación con la psicología infantil.

3º—Porque destierra el usual y cómodo recorte de material extranjero que

desvía la formación espiritual y acicatea una fantasía dañosa y sin control;

4º—Porque en sus páginas se observa la influencia de una línea pedagógica de que carecen otras revistas, y

5º—Porque su precio es realmente bajo.

Debo expresarle, además, que a juicio de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria, organismo que ha realizado un completo estudio de "El Cabrito", esta espléndida revista acentuaría su valor educativo si atendiera, entre otras, a las siguientes recomendaciones:

1º—Que los temas de Ciencias Naturales sigan la misma orientación de grandes síntesis descriptivas que se observa en las páginas dedicadas a la educación social;

2º—Que se incorpore a todas las secciones un material recreativo y cultural al alcance de la mentalidad del alumno del segundo y tercer años de nuestra escuela primaria; y finalmente,

3º—Que se inserten páginas especiales que sirvan de incentivo para el desarrollo del espíritu creador de los niños.

En general, en todos sus aspectos de contenido y presentación, esta revista es altamente recomendable como elemento de valor pedagógico y cultural y, especialmente, para reforzar los sentimientos de chilenidad.

Me es grato dar a conocer a Ud. este juicio ampliamente favorable de la Sección Técnica y expresarle que este Ministerio lo suscribe complacido en todas sus partes.

Saluda atte. a Ud.

Oscar Bustos A.



En la Escuela Nacional de Artes Gráficas

Parte de los asistentes al almuerzo con que la Escuela Nacional de Artes Gráficas celebró oficialmente, el sábado 22 de Agosto, el segundo aniversario de su fundación, y al que asistieron el Director General de Educación Industrial y Minera, don Jorge Santelices Funzalida, y otros jefes del Servicio; los directores de las Escuelas del ramo de Santiago; parlamentarios, representantes patronales y obreros de la industria impresora y miembros de la Asociación de Amigos de la Escuela.

En este acto hicieron uso de la palabra el Director General del Servicio, señor Santelices; el Director de la Escuela, don Héctor Gómez Matus; el presidente de la Asociación de Amigos del establecimiento, don Alejandro Horst; el presidente de la Asociación de Impresores de Chile, don Carlos Molina Lackington; el señor Osvaldo Alvarez Pereira, en representación de la Federación de Obreros de Imprenta de Chile; el industrial impresor don Eduardo A. Jiménez y el profesor don Ramón Pérez Yáñez, ex-Rector del Liceo de Chillán.

El movimiento intelectual de 1842

El Ministerio de Educación reconoce y estimula la obra que viene realizando la **SOCIEDAD DE ESCRITORES DE CHILE** y entrega fondos a su Presidente para la apertura de un concurso literario.

TENIENDO PRESENTE:

1º—Que corresponde al Estado desenvolver la cultura nacional y difundir el conocimiento de los valores intelectuales y artísticos del país entre las clases populares;

2º—Que la Sociedad de Escritores de Chile, Institución con personalidad jurídica, contribuye con reconocida constancia y eficiencia a realizar esa labor; y

3º—Que dicha Sociedad, con motivo del Centenario del Movimiento Intelectual de 1842, ha convocado a los escritores chilenos a un concurso, en el que se premiarán trabajos en los cuales se haga el análisis o estudio de los aspectos más signifi-

cativos del expresado movimiento, como lo es su aspecto literario,

DECRETO:

La Tesorería Provincial de Santiago pondrá a disposición del PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD DE ESCRITORES DE CHILE la cantidad de quince mil pesos (\$ 15.000), como contribución del Gobierno para que en dicho concurso, y de acuerdo con el plan elaborado por la Sociedad de Escritores de Chile, se otorguen tres premios, de tres mil pesos cada uno, y con el objeto que se publiquen y divulguen las obras premiadas.

Ríndase cuenta documentada de la inversión e impútese el gasto a la Cuenta F-24.

Nómina de nuevos Subscriptores de la REVISTA DE EDUCACION

ESCUELAS PRIMARIAS

Iquique

Rosa Ponce
Luis Astorga
Carlos Rueda
César Carrasco

Vallenar

Arturo Jorquera

Illapel

Sergio Díaz

Quillota

Pedro Veas

Valparaíso

Luis A. Silva
Josefina Bassili
Elena Parra
Aníbal González
Carmen Silva
Troadío Espinoza
Elsa M. Sierra
Ada Busquet
Inés Gómez
Pedro González
Elba Domaccín
Sara Rodríguez
Pedro Pacheco
Blanca Quiñones
Ema Castellano
Edelmira Silva
Elisa Villar
Blanca Lagos
Zoemia Berríos
Ana Durán
Elena Elgueta
Héctor Poblete

Talca

María de Aguilera
Ester Vergara
Paulina Dietz
Clara Sepúlveda

Itata

Ana Aguayo
Edelmira Suazo
Teresa Salgado
Abel Campos
Laura M. Davies

Yungay

Dagmaz V. Goldbeck B.

La Laja

Edmundo Díaz

Concepción

Andrea de López

Coronel

Adelaida Peña

Lautaro

Angel Foppiano

Imperial

Narciso Céspedes
Eduardo Bustos
Humberto Viguera

Valdivia

Amelia Andrade
Enrique Guzmán
Arnoldo Gascón
Ramón Barrientos
Roberto Salas

Osorno

Luis Urrutia

Ancud

Ana M. Ampuero
Victoria Bahamonde
Clotilde Villarroel
Ulsa Barrientos
Rosa Uribe
Lucrecia Almonacid
Rosendo Miranda
Eduardo Padilla
Pedro Ojeda

Castro

Eulogio Gaete
Ester Martínez
Filomena Bórquez
Efraín Villarroel
Candelaria Díaz
Alicia Guerrero
Herminia Vera
Loreto Andrade
Margarita Segovia
José 2º Andrade
Inés Muñoz
Patrocinia Gallardo
Rosario Díaz H.
Juan Pérez

(Continuará en el próximo número)