

Número 75

Junio 1936

UNIVERSIDAD DE CHILE



3 5601 20159 2452

**Revista
de
Educación**

Ministerio de Educación Pública
SANTIAGO DE CHILE

REDACCION

Función del Maestro en los Sistemas Nuevos de Educación

De JOSÉ REZZANO (Pedagogo Argentino)

Los cursos anuales de conferencias para los maestros primarios, que viene realizando regularmente la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata a iniciativa de su decano, doctor Ricardo Levene, responden a una exigencia cultural. No significan un esfuerzo para aumentar, mediante inyecciones periódicas de nuevos conocimientos, el caudal intelectual, el mero saber de los maestros. Deben entenderse como un paso inicial hacia un nuevo modo de entrenamiento para la formación de los maestros. Arrancan del concepto fundamental de que, en la educación, la personalidad del maestro es la condición más vital de todas. Toda la pedagogía moderna está basada en ella. Pero la afirmación de la personalidad del maestro, en la libertad para su tarea diaria y, al mismo tiempo, en su responsabilidad por la misma, sólo podrá alcanzarla, en última instancia, por su formación profesional en el ambiente de "libertad académica", característica de las universidades. El que un día deberá educar a la juventud debe haber aprendido a educarse a sí mismo, sin otro guía que su propia comprensión y su conciencia moral.

La realización de este ideal supone, desde luego, un cambio grande con relación a los sistemas tradicionales para la formación de los maestros. No habremos de alarmarnos por ello, sin embargo, si pensamos por un momento en los muchos cambios profundos que ha sufrido el mundo, así en el orden de las ideas como en el de las cosas materiales, en un período tan corto como es el de los últimos veinte años.

Ha cambiado la concepción científica del universo; los métodos de transporte y de comunicación han cambiado, así como las formas reguladoras de la economía y de las finanzas; han cambiado los tratamientos médico-quirúrgicos; han cambiado las leyes y los mapas de las naciones, así como los regímenes de gobierno; la arquitectura y la construcción de edificios ha cambiado; el teatro ha cambiado, y también los hábitos y las costumbres; y, con ellos, la vida del hogar; han cambiado los métodos agrícolas-ganaderos, lo mismo que los sistemas de organización del trabajo industrial, en general, y de distribución de sus productos; han cambiado los trajes (y ¡qué

cambios!); han cambiado, en fin, los hombres y las mujeres y, de hecho, comparado con el mundo de hace veinte años, nuestro mundo actual es realmente nuevo. Sin contar con las revoluciones silenciosas que, casi subterráneamente y como arrastrándose, van haciendo, inobservadas para la inmensa mayoría, su camino día a día en la entraña misma de la humanidad. Tal es lo que ocurre en el terreno de la educación especialmente; donde, en lugar de decir que nada hay de nuevo, o que hay algo nuevo, habría que afirmar, resueltamente, que todo es nuevo. En educación, sobre todo, podría aplicarse la expresión de Ortega y Gasset glosando a Hegel: "El ayer es un auténtico ayer; un definitivo pasado que no se repetirá jamás. Basta que haya sido, para que el mañana se diferencie de él y lo supere, para que se "liberte" de él".

La educación es, o debe ser, en realidad, siempre nueva porque, en su progreso, el hombre como la colectividad se encuentran, en cada momento de su vida, frente a diversos caminos que se abren ante su vista y entre los cuales debe elegir.

El énfasis que los educadores ponemos en la palabra *nueva*, como definidora de la educación actual, significa que, en este momento histórico la humanidad se encuentra abocada, fatalmente, a una situación tal que la partición de caminos es una verdadera encrucijada. La elección de la mejor vía, que será o no la de la salvación, y la conquista de los valores espirituales necesarios para seguirla con provecho, es cuestión verdaderamente vital.

De ahí el fenómeno que, con caracteres obsesionantes, se presenta a la mirada de los pensadores que, con espíritu crítico, observan en estos días las actividades educativas en los pueblos que marchan más al ritmo del momento, pongamos por caso Estados Unidos y Alemania: la renovación incesante de sistemas y métodos; los ensayos multiplicados y diferenciados al infinito; el cambio continuo de orientaciones y formas didácticas, no para pasar de una forma estable a otra distinta pero también estable, sino para cambiar de nuevo y con reiterada insistencia. Diríase paradójicamente que, en esa vida cambiante y multiforme, lo único estable es el cambio mismo.

LA NUEVA RELACION ENTRE EL NIÑO Y EL MAESTRO

Pero, cuando se examina con detención ese cúmulo enorme y desconcertante de ensayos y de tentativas de nuevos métodos y sistemas, pueden señalarse algunos rasgos comunes y unificadores. Debajo de los nombres diversos con que se los distingue aparece, sustentada por numerosos puntos de contacto y por íntimas conexiones, una fuerza espiritual que los subraya fuertemente y les da dirección de sentido.

La manifestación más saliente de esa fuerza espiritual unificadora la constituye el concepto, ya universalmente aceptado, teóricamente por lo menos, según el cual el niño, el educando, es el foco central del problema de la educación, el punto al cual deben convergir los intereses de los educadores. De acuerdo con ello, podría acordarse con justicia a Rousseau el puesto de precursor de la educación nueva, pero sin olvidar que ha sido necesario el transcurso de un siglo y medio, desde la publicación del "Emilio", para que, aquella po-

sición individual suya, se generalizara, y se convirtiera en una actitud colectiva firme y definitivamente establecida.

La definición de esa actitud, con una expresión o un vocablo comprensivos data apenas del comienzo de este siglo. *Paidocentrismo*, llamóla el gran psicólogo y educador Stanley Hall, sin asustarse por el neologismo, en verdad poco elegante por lo híbrido. Verdadera *revolución copernicana*, dijo John Dewey, uno de los jefes reconocidos de la educación nueva. En los labios de la pitonisa del Norte, la gran escritora sueca Ellen Key, resonó, con acento profético, la expresión: *el siglo de los niños*.

Pero de la definición de esa nueva actitud a su incorporación fructuosa a las prácticas escolares había un gran trecho por recorrer. Para salvarlo, removiéndolo los obstáculos y creando o adaptando los medios materiales, los dispositivos didácticos, las técnicas nuevas, se han aplicado, durante la última década sobre todo, con un empeño y un desinterés, que los espectadores indiferentes o encallecidos en las viejas prácticas están condenados a ignorar, los autores de sistemas, de planes y métodos, así como los maestros concientes, encendidos todos en alguna forma en la llama de la renovación y del progreso.

La primera dificultad consistió en que, desplazado el maestro del centro del sistema escolar, y supeditada su actitud al niño que pasaba a ocuparlo, debía encontrarse la forma de armonizar su posición con la nueva función. Había, en cierto modo, que bajarlo del pedestal artificioso en que lo había colocado la escuela medioeval, con la alta cátedra y los bajos escaños, tan alejada ya de la escuela griega, con las pláticas docentes amables, sin mengua de la alta dignidad, de los jardines de Academo o con la natural simplicidad de las formas peripatéticas del Liceo.

Para medir el grado de esta dificultad basta tomar nota de las manifestaciones de incompreensión culminantes, a veces, en vehemente protesta, que provoca en el ánimo de algunos viejos profesionales la mera evocación de una clase de tipo Montessori, con sus mesitas y sillitas, y su maestra de presencia casi inadvertida para los niños que trabajan siguiendo la línea de sus propios intereses, en lugar de los bancos rígidamente alineados y presididos por el pupitre, desde el cual el maestro autoritario empuña las riendas de la clase. Nuestra profesión es, de por sí, eminentemente conservadora y propensa a la rutina; y, por lo tanto, el mal derivado de la falta de adaptabilidad, que es consecuencia de los muchos años, se agrava en ella.

Con el propósito de desarraigar la posición tradicional del maestro autoritario y de primer plan, los primeros reformadores adoptaron actitudes extremistas. Rousseau hacía de él un mero mentor, especie de tramoyista de teatro cuya única misión era la de preparar el escenario en que los actores, los niños, habían de representar su papel.

En nuestros días, Pierre Bovet, en un estudio fundamental sobre las diferencias entre la vieja y la nueva educación, llega a la conclusión de que, en el levantamiento del edificio de su educación, el niño será el constructor y el albañil, y el maestro quedará reducido al papel de peón de mano. Pero estos conceptos extremistas han ido paulatinamente atenuándose y acomodándose a la realidad, dejando

sentado que, al reconocimiento de la personalidad del niño, debe ir aparejado el de la personalidad del maestro, sin la cual, el material didáctico, los nuevos dispositivos y métodos, los programas reformados, etc., resultan perfectamente inútiles.

La doctora Montessori dice, es cierto, que el maestro debe ser un simple observador del niño; pero agrega, un *observador delicado*; y para ejemplificar su afirmación recuerda la actitud del sabio entomólogo Fabre cuando, descendiendo a su jardín en las horas que preceden al amanecer, disimulando su presencia con vestidura que con estudiado mimetismo lo confundían con la tierra y las plantas, esperaba inmóvil la llegada del día y con ella la vida intensa de un sinnúmero de insectos que, sólo así, ignorantes de su existencia, dejábanse ir libremente a aplicar sus actividades y le permitían su estudio.

Para Dewey el proceso natural y espontáneo del crecimiento del niño debe servir de guía al educador sin que éste se someta servilmente a sus manifestaciones externas, a las cuales deberá saber interpretar inquiriendo bajo los intereses tales como se manifiestan aparentemente la actividad más profunda que busca su camino hacia la luz. Su función será la de facilitar esa salida ayudando a la naturaleza.

Decroly parte, para desenvolver su sistema, de los intereses del niño, los cuales deben dar el sentido de la actividad educativa; pero exige que "el maestro sea activo, inteligente, dueño de una imaginación creadora y preparado para la observación de los animales, de las plantas y de los niños. Debe amar al niño, sentir gran afición a los estudios psicológicos y científicos, poseer fácil expresión y sostener sin esfuerzo el orden".

Peter Petersen, uno de los iniciadores del movimiento de las escuelas-comunidades de Hamburgo, y sucesor del viejo Rein en la dirección del Seminario Pedagógico de Jena, define así la nueva relación entre el niño y el maestro, como director de su grupo: un equipo de niños unidos alrededor de su guía adulto y amigo, que viven y trabajan juntos en una real camaradería; pero ese guía adulto y amigo debe ser capaz de realizar los esfuerzos necesarios para concurrir al desenvolvimiento de la infancia y de la adolescencia como un todo, para lo cual debe saber "llevar el mundo a la clase" y "afrontar valientemente los problemas".

En el plan del laboratorio Dalton, como en las escuelas de Winnetka, para la preparación de las asignaciones de trabajo individual de los niños y para el estudio y la ordenación de los *tests*, graduados admirablemente para provocar la autoformación y la autocrítica del educando, debe suponerse en el maestro un poder grande de observación científicamente perfeccionado y una amplia cultura general.

Pero es sobre todo en el orden moral que los nuevos métodos son exigentes en la formación de los maestros.

En "L'Idée Montessori", nuevo periódico destinado a la divulgación de su método, la ilustre educadora italiana dice: Lo que nuestro método exige de la maestra, en cuanto a su preparación, es que ella se adentre en sí misma y se purgue del pecado mortal de la tiranía, desarraigando ese complejo mundano de orgullo y de cólera que,

inconscientemente, se sedimenta en su corazón. Apartarse uno mismo del orgullo y de la cólera y hacerse humilde, primero; y luego revestirse uno mismo de caridad, tal es la actitud que debemos conquistar".

Wells, hablando de cómo la nueva educación puede ser la fuente de la reforma necesaria de la humanidad actual, espera la salvación, no de los profesores ortodoxos y conformistas, conservadores y restrictivos, sino de los humildes maestros de escuela, si saben elevarse gradualmente hasta constituir una élite moral, conscientes de que proceden del pueblo y no lo niegan, y si tratan de realizar, por la educación de las nuevas generaciones, sus más hondos y vivaces anhelos.

Es esta última exigencia de altos valores espirituales en el maestro, lo que lleva a Lombardo Radice a contraponer al *maestro pedante* que desgrana nociones, el *maestro-poeta*, el *maestro-sabio*, el *maestro-sacerdote*.

El *maestro-poeta*, que lee y comenta las grandes creaciones de los poetas, seleccionando, sublimando, agudizando la sensibilidad de y revelando el significado, oculto a primera vista; el *maestro-historiador* que recorre con los niños un período de la vida de la humanidad, plasma figuras de héroes, presentándolos casi vivientes, en los episodios esenciales y bien ordenados de sus vidas y recoge las *palabras esenciales* de los documentos históricos; el *maestro-sabio*, que enciende la curiosidad y predispone mágicamente los elementos de la investigación, y luego se pone en camino planteando problemas, discutiendo con los alumnos, atormentándolos deliciosamente con dudas llenas de atractivos, entusiasmándolos en la admiración y en la investigación de los fenómenos; el *maestro-sacerdote* que, partiendo de la experiencia religiosa y ética de la infancia, eleva a sus alumnos hasta la lectura sublime del *Discurso de la montaña*; he ahí otros tantos fermentos de la espontaneidad y libertad de los alumnos.

Obedece a esa misma exigencia superior el ilustre Kerschensteiner cuando afirma que "el germen esencial del maestro primario, como educador no logra su desarrollo perfecto con la simple preparación intelectual" y vuelve la mirada a la figura del maestro excelso, que fué Pesthalozzi, para decir que "el eros pedagógico es el que conduce a una comprensibilidad pedagógica más profunda". "Gracias a mi corazón, soy lo que soy", había dicho ya el solitario de Neuuhof. El escritor y gran educador jesuíta, conde Duin Borkowsky emite, en su reciente autobiografía, esta opinión categórica: "Tengo la plena convicción de que una teoría pedagógica, en el germen de cuyo contenido no obre la filosofía y la psicología del amor, nunca podrá hallar el camino que conduce a la acción y realización educadoras".

EL MAESTRO Y EL NUEVO CONCEPTO DE LA CLASE

Uno de los aspectos más notables del movimiento de la nueva educación, en sus comienzos, fué la violenta reacción contra la enseñanza de clase o enseñanza colectiva por grados.

La clase se había constituido en una de las fundaciones más só-

lidas de los sistemas escolares, y su misma existencia obligaba a encauzar los métodos de enseñanza dentro de ciertas líneas, cada vez más definidas y más rígidas; pero los maestros y pensadores que primero levantaron la bandera de la revolución en nombre de la libertad, al sentir las limitaciones de la propia libertad que la clase traía aparejadas por la circunstancia apuntada, se rebelaron contra el sistema de la clase en toda su integridad, y con el fácil apresuramiento de los períodos maximalistas en las grandes revoluciones, lo dieron por muerto sin más trámite. y

Dice un escritor inglés que, en medio de las dificultades para acertar con quién fué el que, antes que los demás, tocó las campanas que doblaron en aquellos funerales, tal vez pudiera acordarse la primacía a la doctora Montessori, que tendía, de esa suerte, a afirmar el principio de la libertad incondicionada del niño, postulado básico de su sistema.

Pero, el hecho cierto e indubitable es que la clase, no sólo no ha desaparecido sino que todos los sistemas nuevos, incluso el de la doctora Montessori, la admiten hoy como elemento esencial y de toda necesidad para su total y pleno desenvolvimiento.

Es que, de la tarea constructiva realizada en el campo de la educación en la última década; de la obra de ajuste de las partes fundamentales de los sistemas nuevos que, consideradas aisladamente y sin conexión, producían la sensación de desconcierto propia de la faz inicial de la reforma; del examen crítico y filosófico de la antinomia planteada por la educación autónoma y la educación heterónoma, y del aporte valiosísimo de los estudios de la psicología diferencial y de la psicología de los grupos y de las masas escolares, ha podido establecerse que la clase, — como agudamente lo observa Sir John Adams, tal vez la más alta autoridad pedagógica de Inglaterra, — puede ser considerada desde dos puntos de vista: como una unidad didáctica y como una unidad de organización.

Es el concepto de la clase, como unidad didáctica o de enseñanza, el que sufre una modificación substancial en los sistemas nuevos de educación, los cuales, llevando siempre como puntos de mira la unidad espiritual del educador y del educando, y el desenvolvimiento total e integral del segundo dentro de la unidad de lo real, no han podido aceptar la lección esquematizada que, en último término, se convierte en "un fragmento de profesor que se dirige a un fragmento de alumno para tratar un fragmento de asunto".

Pero, considerada como una unidad de organización, la clase se mantiene inmovible con la extrañeza de quienes, partidarios u opositores de los nuevos métodos, no han seguido atentamente su evolución ni han tenido la oportunidad de verlos aplicar por los maestros que así lo han hecho.

De esta suerte se explica que, tan extrema partidaria de la educación autónoma como es, sin duda alguna, la doctora Montessori, acepte en la aplicación de su sistema que una maestra, asistida por una ayudante, pueda hacerse responsable de la dirección de una clase de cuarenta y cinco niños.

Tal es el caso del método de Decroly que en ese sentido, se anticipó a la ilustre educadora italiana; tal sucede con el plan Dalton, en que las asignaciones individuales de tarea escolar no excluyen la

graduación y promoción por clases; y lo mismo se verifica aún con el sistema de trabajo escolar por grupos, tal como lo tiene aplicado en Francia Roger Cousinet; o con el de trabajo escolar por equipos, en la forma ideada por Lorenzo Luzuriaga, y expuesta en la interesantísima comunicación enviada al Congreso de Locarno.

Sin contar que, no sólo todos estos sistemas nuevos son compatibles con la clase como organización tradicionalmente establecida, sino que también algunos de ellos, como el de las *Plootons Schools*, permitirían abordar el problema de la insuficiencia de los locales escolares con criterio científico, ya que con escuelas de doce aulas podrían atenderse dieciocho clases o grados, sin afectar la calidad de la educación impartida ni el tiempo necesario para ella, en lugar del criterio meramente empírico que sólo permite asegurar a los alumnos, con el aumento de los turnos, una ración espiritual de hambre.

Por otra parte, aún cuando la educación nueva considere al niño como la verdadera unidad de enseñanza, porque la personalidad del niño debe ser respetada y a ella debe permitírsele un libre juego —lo que no sucede cuando los niños son tomados para educarlos como esa unidad colectiva que se llama clase— debe tenerse en cuenta que la personalidad de los niños no es la mera distinción de su individualidad biológica, sino que lleva involucrados ciertos elementos sociales y cierta inevitable referencia a las otras individualidades biológicas, que se desprende de la misma etimología del término, *per sonare*, para hacerse notar (entre otros o por otros); y se traduce en el mismo lenguaje gramatical, puesto que, cuando se habla de personas (la que habla, la que escucha y la de quién se habla) cada una de ellas supone la coexistencia de las demás.

Independientemente de las ventajas del trabajo colectivo como medio de formación educativa por la imitación, la cooperación y la emulación, en la medida en que pueden ser saludables y beneficiosas para reforzar las personalidades singulares, la educación nueva no deja de aprovechar, basada en las investigaciones psicológicas de los grupos y masas escolares, la acción positiva que resulta de la reunión de los niños en clases, en grupos de clases o de escuelas, especialmente para la formación artística, cívica, ética o social de cada niño.

LA ORGANIZACION DEL MAGISTERIO Y EL SERVICIO SOCIAL

Hemos perfilado la nueva posición del maestro frente a sus alumnos o frente a su clase, y debemos apresurarnos a decir que maestros así, y aún grandes maestros, han existido antes de ahora en todas las épocas y en todos los pueblos. Pero el magisterio como un todo orgánico, un magisterio como entidad, capaz de pesar, de influir en la orientación de las masas populares, sólo fué posible después de los movimientos democráticos que caracterizaron al siglo XIX. Aparece entre nosotros, como una tentativa, con Rivadavia; y se afirma, como una realidad, con Sarmiento.

El impulso que dió vida al organismo del magisterio y lo hizo actuar con eficacia indiscutible, fué la idea de *educar al soberano*, e influenciado por la poderosa corriente intelectualista de la época,

cifró el ideal de esa educación en la transmisión de un minimum de conocimientos para habilitar a cada ciudadano a participar en el gobierno de la cosa pública.

La idea que alimentó la acción pujante e incontenible de los magisterios nacionales organizados durante la segunda mitad del siglo XIX, fué perdiendo paulatinamente su fuerza vital; y en la primera década del siglo actual quedó planteada, en todas partes, la crisis de esos organismos conjuntamente con la crisis político-social que empezó a afligir a la humanidad y llenó de angustias y de zozobras su vida toda.

Es un viejo episodio que se repite como una tragedia ineludible en las páginas de la historia de la educación, el de las grandes escuelas del saber o el de los grandes sistemas de educación que viven, durante una época, con fermentos de genio y que, en época subsiguiente, pasan a ser una mera exhibición de pedantería y de rutina. La causa está en que van poco a poco sobrecargándose con ideas inertes. Y todas las revoluciones ideológicas que han llevado a la humanidad, una mayor grandeza han sido, precisamente, una apasionada protesta contra las ideas inertes, las ideas que han perdido su jugo vital.

Frente a la desvitalización creciente de los sistemas tradicionales, la nueva educación, ingertándose en la entraña misma de la humanidad de hoy, trata de sacar de ella la savia que ha de infundir nueva vida a la escuela pública capaz de hacerla efectiva.

Pero la escuela pública nueva, lleva implícita la formación de un nuevo tipo de maestro; o, por lo menos, una nueva forma de organización de los maestros que dé por resultado la constitución de un nuevo magisterio.

En el Congreso Pedagógico celebrado en Berlín a mediados de abril último, Jorge Kerschensteiner, uno de los patriarcas de la educación nueva, señaló con elocuente precisión la transformación radical que, en todos los estados culturales del mundo, viene realizándose en lo que va transcurrido del siglo, en el concepto de la escuela; la cual ha pasado, de la escuela intelectual, transmisora de los conocimientos de utilidad general, a la escuela como centro de servicio social ligado a la educación para la comunidad. Pero, al cambio radical del concepto de la escuela, va aparejado un cambio equivalente en el concepto del maestro; porque ser educador para el servicio social y responder a la exigencia de la educación para la comunidad, es algo distinto y menos fácil que ser sólo maestro para enseñar.

Esto último se puede aprender; lo otro supone una condición humana fundamental que excede el nivel de lo común. "Quien quiera educar en el sentido comunal ha de poseer un espíritu social, lo que supone que existe en él el germen del amor pedagógico, amor que no es otra cosa que amor al hombre que se halla en devenir en el niño".

Nosotros agregaremos que los maestros para enseñar pueden producirse en serie, tantos como cada país necesite; pero que, tan grande como sea su número, sólo constituirán un agregado de unidades, no un verdadero magisterio, vale decir, un sacerdocio, una milicia, para el servicio social, de la misma especie que aquellas poderosas organizaciones que, para el servicio religioso y para el servicio mi-

litar, crearon Ignacio de Loyola, y Napoleón con el nombre de Jesús y de Gran Ejército.

Toda función que no se ejerza en el cuadro de la utilidad social disminuye en aquel que la realiza el sentimiento de su valor; le asigna un sentimiento de inferioridad y lo pone en contradicción con los deberes y las obligaciones de la vida que tienen siempre un carácter social. Hallará desde ese momento la reprobación de la sociedad; así como todas las restricciones y sanciones que derivan natural y necesariamente de las violaciones a la lógica de la vida en una colectividad humana. Cree hacerse la vida más fácil y, en verdad, la cubre de obstáculos. No se sentirá parte integrante de un todo pero vivirá como en un país enemigo. El valor de la vida individual, los resultados favorables, no se hallan sino del lado de la utilidad social. La falta de interés para con los demás tiene siempre su origen en el temor de no poder hacerse útil.

Es por eso que, — como lo ha demostrado la psicología individual — trata por medio de toda suerte de trucos y de justificaciones, lejos de la verdad de la vida e ilusionándose a sí mismo, de aunar su valor y el sentimiento de su personalidad al margen de la utilidad general y sobre una base engañosa, falsa, que orientará toda su existencia.

Para salvar al individuo en quien no alienta el soplo vital del interés superior de la colectividad, debe concurrir el grupo social. Para ejercitar esta acción, el grupo social (asociación, federación, congreso, magisterio como institución pública, etc.) debe sentirse fuerte y su fuerza debe nacer de la coherencia sustentada por el mayor número de vínculos, especialmente de carácter espiritual. "Los grupos indiferentes, amorfos y sin coherencia, son fuerzas perdidas que obran negativamente, posponiendo por muchos años la evolución de un principio.

No cabe duda que al lado de los enormes progresos realizados efectivamente en el campo de la educación nueva, en todos los países del mundo, no aparecen en la misma medida las manifestaciones de adelantos equivalentes en el terreno de la organización del magisterio nuevo. Se sienten sí, para el observador atento, síntomas evidentes de un movimiento iniciado en ese sentido, y en medio de la aparente confusión, propia del período inicial, se diseñan ya algunas de sus líneas directrices fundamentales. En primer lugar, debe destacarse la nueva posición de los Congresos de educación o de las Asambleas de maestros, nacionales e internacionales, realizados en los últimos años, con realción a los anteriormente celebrados. En segundo término, y como una consecuencia de esa nueva posición, el nuevo tipo de organización de maestros característica del momento actual. Después de haberse subdividido en todas partes las asociaciones de maestros en grupos distintos, según la especialización, la ideología social, política, religiosa, etc., se nota ahora, también en todas partes, una poderosísima tendencia hacia la constitución de fuertes organizaciones, de carácter nacional e internacional, continental o mundial, no ya con finalidades de orden económico o de defensa o de resistencia, como fuera la regla hasta hace poco, sino con objetivos de servicio social, planeando la organización de fuerzas espirituales para actuar positivamente en pro de los ideales conside-

rados como conducentes para el progreso y mejoramiento de la humanidad por ministerio de la educación.

Claro está que de los ideales que informan esa tendencia, dominante hoy en todo el mundo, a su traducción en realizaciones concretas, media una gran distancia erizada de dificultades y de problemas que, por otra parte, no deben asustarnos, porque de unas y de otros se han alimentado siempre los movimientos nuevos hacia el progreso de todos los tiempos. El contraste y la contradicción resultan, las más de las veces, de pretender la solución de problemas nuevos con espíritu y métodos viejos.

Tal ha pasado, en parte, con la Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (F. I. A. M.) celebrada últimamente en Berlín.

La F. I. A. M. fué creada el año antepasado por las Asociaciones de maestros de Francia, Inglaterra y Alemania, y a la Asamblea de Berlín concurren delegados de 12 naciones de Europa, con exclusión de Italia y España, representantes de 481.000 maestros. En ella se tomaron acuerdos: sobre el estudio de la formación y de la remuneración de los maestros de Europa; sobre intercambio y servicios de viajes; sobre los medios prácticos de facilitar las relaciones entre los maestros para intensificar el progreso pedagógico y el espíritu de paz, etc., que encuadran dentro de la tendencia a que antes nos referíamos en toda la amplitud de su afirmación idealista. Pero observamos, en cambio, otros acuerdos que parecen avanzar la pretensión de intervenir en la manera peculiar de cada país, en cuanto se refiere a la afirmación de su personalidad nacional y que, por bien inspirados que hayan sido, no concurren, por cierto, a cimentar ese espíritu cordial que debe estar en la base de la unión de hombres pertenecientes a razas, lenguas y naciones distintas, si ha de ser proficua y efectiva la obra de solidaridad humana fijada como ideal de esa unión.

Para que una acción tan noblemente inspirada no se malogre han de buscarse siempre los puntos posibles de contacto, nunca los motivos de división, porque cualesquiera que sean los criterios diversos que consigan imponerse, su triunfo será siempre efímero.

En Estados Unidos se ha organizado la Federación Mundial de Asociaciones de Educación, con la cual manifestó su deseo de colaborar la F. I. A. M. de Europa en la Asamblea de Berlín y en estos momentos se trata de constituir una Federación Interamericana de educadores. Entre nosotros, se trata de organizar la Federación Internacional del Magisterio Americano, como una consecuencia de la Convención reunida en Buenos Aires en los primeros días de enero del año próximo pasado. Quedarían así constituidos cuatro grandes grupos continentales que, de afianzarse su vida, plantearían para un futuro próximo la posibilidad de la unificación de las fuerzas espirituales representadas por los maestros de todo el mundo.

Esa posibilidad es hoy todavía un sueño; pero, pensar en su realización como imposible, sería pensar contra toda lógica; equivaldría a suponer, sin fundamento serio para ello, que los progresos realmente maravillosos en el sentido de la unificación material de todo el mundo, por virtud de los inventos producidos por el ingenio humano en los últimos tiempos, habrían de quedar sin la obligada co-

responsabilidad de la misma unificación en el orden espiritual. Es todavía un sueño hoy, pero un sueño generoso que ya empieza a dar frutos reales que concurren a la preparación del mañana venturoso, cuya realización significa, en cuanto permite ir despojándose paulatinamente de los velos del espíritu viejo, con su obligado predominio de banderías y de círculos, de intereses locales y episódicos, de grupos adventicios y de "leaders" impuestos, para reemplazarlos por el puro y generoso espíritu del servicio social, para el mayor bien de la humanidad, que sólo puede hacer digna de ser vivida la vida de las colectividades y de las naciones.

Conscientes de ser átomos insignificantes, va haciéndose carne, en los maestros de todo el mundo, la firme creencia de ser también átomos eternos, ligados, como dijera Unamuno, al sistema universal de la humanidad. Por eso trabajan con humildad, con esa humildad que indujera a Miss Helen Parkhurst a elegir, como lema de su obra el plan Dalton, la siguiente frase de Eduardo Seguin, el gran benefactor de los niños anormales: "Hay una suerte de misterioso levantamiento de la humanidad, en la forma como las cosas nuevas aparecen, que nos infunde un sentimiento de asombro y de temor.

En un momento dado, lo que una generación necesita hace su aparición simultánea desde tantos puntos diversos que el título de inventor o de descubridor, que pudiera alegar un solo individuo, es siempre discutido: pareciera más acertado y más claro atribuirlo a una fuerza divina creadora que se manifiesta por intermedio del hombre".

El magisterio argentino colaborará dignamente en esta obra de amor y de concordia universal porque, en su propia e inalienable argentinidad, lleva plantados, como en terreno firme y fecundo, los altos ideales que orientan aquella magna obra. Para que esa colaboración alcance la mayor amplitud de valor y de significado, deberá descubrir, en el verdadero y profundo sentido evangélico, el pueblo: "Buscar la verdad en el amor". El amor pedagógico, que es amor al hombre que se halla en devenir en el niño y amor a la humanidad del mañana que se halla en el devenir en las generaciones que surgen a la vida, es el valor superior y eterno de la función de maestro. Sólo él puede servirle de fundamento y de ideal, y sólo por él, y no por la preparación científico-filosófica o por el dominio de la técnica, les será posible vincular su obra a la de los grandes espíritus de maestros del pasado o constituirlos en semente alada, capaz de fructificar en los espíritus de quienes han de reemplazarnos. El "divino arco del amor", como afirmara Spranger, con fineza comprensiva y con figurada expresión hablando de Pestalozzi, debe ser la llave maestra del edificio de su didáctica: unifica y funde la multiplicidad diferenciada y la amenazadora disgregación de las fuerzas y de las funciones de la vida; arranca del fondo mismo del alma humana y recompone la vida despedazada por la miseria y por la culpa, en el seguro refugio de la proximidad de Dios.

Los Textos enjuiciados por la Escuela Nueva

Por J. E. Pérez Somossa

La evolución de la enseñanza primaria en todos los países impone en el momento presente, que pudiéramos designar como de incorporación de los principios de la Escuela Nueva a las Organizaciones escolares, una revisión especial del criterio con que han sido escritos los textos, y una determinación del que debe informar los que, para satisfacer los anhelos y necesidades del presente, se escriban ahora para ser usados por los niños.

Pero antes de explicar el punto de vista moderno desde el cual deben redactarse los textos de cada asignatura, bueno será que esbozemos de manera somera la función que los textos han tenido desde la antigüedad hasta nuestros días, porque con ello nos podemos dar cuenta del criterio de la sociedad hacia los ideales de la escuela, en cada una de las grandes etapas históricas, a más del sostenido por cada uno de esos textos, al redactarlo.

Escuela antigua.— Propiamente no utilizó los textos tal como hoy se conocen, pues la piedra, el metal y las tablas enceradas eran de difícil manejo, y más dificultad habría para agrupar ese material. El profesor utilizaba la pizarra, las tablas enceradas y la arena del piso para ilustrar sus lecciones. Así enseñaron muchas cosas Sócrates, Platón y sus discípulos. Los textos: piedra, barro cocido, láminas de bronce, papiros y tablas enceradas se guardaban en casas especiales y a ellos sólo tenían acceso una privilegiada minoría. En esto, como en todo, se observa el régimen de castas, característicos de esta época.

Escuela medioeval.— Los textos, si es que merecen ese nombre, escritos en pergamino o palimpsestos, sólo son asequibles a los que aspiran al sacerdocio. Para librarlos del hurto se encadenan a los rudos estantes de los monasterios. Las cartillas para aprender a leer se hacen toscamente a mano y los métodos se caracterizan por su carácter formal, dogmático, paidoplégico.

En esta edad sólo a los seminaristas son asequibles los textos. Los soldados, agricultores y artesanos tienen bastante con las inquietudes de sus oficios respectivos. Al feudalismo político acompaña una especie de feudalismo bibliográfico.

La edad moderna.— Los textos se multiplican con la invención de la imprenta y del papel de trapo.

Ahora se inicia el texto soberano, colocado sobre el maestro, cuya tarea consiste en la monótona de tomar la lección: la escuela verbalista se enseñorea del mundo. El texto manda y sustituye al maestro.

Mas tarde, la escuela popular se difunde. Los Gobiernos asumen la obligación, hasta ahora particular, de dotar al pueblo de la enseñanza elemental.

La invención del papel de madera abarata la producción de textos.

Para una escuela lo principal es una buena colección de textos. En los de Historia se inicia el pragmatismo con lo cual se extravía la juventud con provecho de las religiones y de los príncipes. Tal preeminencia adquieren entonces los textos que autores como Fitch dicen: "así como la enseñanza oral debilita la inteligencia, el estudio en el texto la desarrolla, la aguza y hace que las impresiones sean permanentes". A esta creencia siguen los textos de apretada lectura. Nada importan la higiene de la vista, la salud del estudiante; lo verdaderamente importante es la ciencia, el contenido del texto, donde todo el saber puede ser captado.

Junto al criterio soberano del texto, donde todo está dicho y todo contenido, en esta época, se levantan espíritus superiores como Comenio, Bacon, Rousseau y otros: ¿Para qué estudian los fríos textos si tenemos a mano el libro abierto de la naturaleza? La escuela verbalista se conmueve y se transforma en intelectualista. Ahora el maestro tiene su papel junto al texto; pero éste conserva la preeminencia. El maestro enseña a leer y da lecciones orales de las demás ramas; pero fuera de la Lectura, lo demás se aprende de preferencia en los textos.

Entre nosotros, por virtud de esa lentitud natural en la evolución de las ideas, quedan aún maestros aferrados a la escuela memorista e intelectualista, y tanto, que sabemos de algunos que dictan sus lecciones de Geografía, Historia, Ciencias, y, aunque parezca imposible, hasta de Aritmética.

Epoca contemporánea.— Se caracteriza por un ajuste de todos los criterios, poniendo a cada uno en su lugar en cuanto al uso de los textos se refiere. Ciertamente que lo importante es el maestro, que no puede ser sustituido por el libro; pero ni el texto ni el maestro es lo verdaderamente importante, sino el niño: la escuela se hace paidocéntrica.

El libro puede ser un auxiliar valioso del niño que ha sido impulsado por el maestro y el ambiente escolar a buscar la verdad en las cosas, que, como decía Balmes, es la realidad. Y puede ser un medio de despertar interés por las verdades científicas, y "un poste indicador de las bibliotecas" hoy necesitadas de bibliófilos.

Ciertamente que los estudios de la Naturaleza deben hacerse sobre los organismos vivos, siempre que esto sea posible. Y que cuando no lo sea, el libro no podrá nunca sustituir a la Naturaleza. Será bueno si hace que el niño, después de consultar el texto, trate por sí mismo y directamente, de arrancar sus secretos a la madre común. Recuérdese que para la escuela activa el desiderátum de la escuela intuitiva: *ver y decir*, debe ser completado con *hacer*. Y que a la luz

de la didáctica del aprendizaje el libro no debe ser el complemento de la lección del maestro, sino fuente donde el escolar, voluntaria y directamente, abrevie él mismo su propio saber.

De acuerdo con las conveniencias actuales, la Organización Escolar debe distinguir claramente dos series de libros: la que se dedica a los niños y la redactada exclusivamente para el maestro por el autor de la primera, indicándole como debe usarse en la práctica diaria de las aulas.

Otra cosa de que debe ser celoso guardián el poder director de las escuelas, es la unidad de criterio didáctico en la formación de los textos de cada rama de estudios. Es verdaderamente lamentable que, en Lectura por ejemplo, el texto que se pone en manos del niño de primer grado, no tenga, ni en su forma ni en su fondo, relación alguna con el de segundo grado, ni éste con el tercero y siguientes. Sería preferible que cada autor redactara una serie completa, desde la etapa inicial de la lectura hasta la intelectual o artística. Este criterio en modo alguno supone aherrojar la actividad didáctica dentro de los moldes de un sólo método, pues dotando a la escuela de varias series, escritas por varios autores, se salvaría la dificultad sin menoscabo de ninguna de sus ventajas.

Cada autor, al par que redacta el texto o la serie de una asignatura, deberá redactar aparte un texto de indicaciones y consejos técnicos para desenvolver didácticamente la marcha, métodos, procedimientos y medios auxiliares preconizados en la obra toda, desde los primeros a los últimos pasos. Esto constituiría el libro del maestro.

Requisitos que deben reunir los textos.—Sería más propio hablar de los requisitos que deben reunir los textos en cada ramo de estudios, ya que cada aprendizaje particular tiene sus exigencias y necesidades específicas. No obstante, aquí procuraremos extraer lo general de este asunto y exponer los requisitos comunes a todo los textos, los que, con más o menos amplitud deben encontrarse en todos los que se usen en una escuela primaria de tipo moderno.

Requisito económico.

1.—El texto debe ser resistente al uso.

Entre nosotros podemos recordar el texto Geografía de Frye, que fué adquirido por la primera intervención americana; pues bien, ese texto, como otros de aquella época, donde no ha habido un agente externo de destrucción, se conserva aún encuadernado y útil. Por el contrario, las Geografía de Cuba, editada en 1919, apenas existe ya en las aulas, pues estando cosidas con alambre, y hechas a base de material barato, no ha podido resistir el uso victoriosamente como la de Mr. Frye.

Requisitos higiénicos.—Estos se refieren al tamaño de las letras, que no debe ser menor de diez puntos; a la separación de los renglones; al color del papel, que no debe ser satinado ni blanco; al grueso y resistencia del papel, que debe impedir que se trasluzca lo escrito

y no ser quebradizo; al tamaño, que no debe ser muy grande, sino de fácil manejo como para los niños a que se destinan.

Requisitos de estética.— Los textos deben ser propagadores de buen gusto, tanto en el formato, como en las combinaciones de colores y en las láminas.

Requisitos de estética.— Los textos deben estar saturados de normas elevadas de moral y no sugerir nada chabacano o grosero.

Requisitos pragmáticos.— Los textos deben ser, en lo posible, instrumentos inertes de los ideales sociales que alimente la Organización de las Escuelas, con vista de la orientación futura que desee imprimirse al agregado social.

Requisitos didácticos.

a) Deben sugerir al niño la idea de actuar en la escuela o fuera de ella avivando su curiosidad, impulsándolo a la observación y a la experimentación.

b) Debe sublimar la actividad destructiva del niño y encauzar sus energías por sendas constructivas.

c) Debe rehuir lo artificioso y lo irreal. Contra esta regla pecan los libros escritos con preguntas y respuestas, resto de la época catequística; lo que pretenden hacer observar las plantas y animales que no existan en el país y los que sugieran experiencias absurdas, peligrosas e imposibles.

d) Deben despertar emociones que caigan dentro de las que la psicología de la infancia comprende.

e) Deben ser escritos en lenguaje sencillo y natural.

f) Deben adaptarse a las condiciones de vida y de trabajo generales en el país.

Hacemos gracia al lector del escrutinio que podría hacerse con los textos actualmente en uso en nuestras escuelas. Hágalo cada uno por sí mismo a la luz de los principios aquí expuestos, y condene inpectore a la hoguera a los que violen los requisitos establecidos.

“Educación” invita a las autoridades escolares y a los maestros a prestar la mayor atención a un asunto de tanta importancia para el mejoramiento de nuestra enseñanza elemental.



Opiniones y Comentarios

Cómo debe entenderse la historia y cual debe ser el espíritu de su enseñanza

(Síntesis de una Conferencia)

Del Prof. HUMBERTO MATA

Antes de entrar al desarrollo de este tema, cuyo título dice muy elocuentemente de su importancia e interés para una mejor realización de las tareas que incumben a la educación moderna, quiero hacer una advertencia indispensable: que los conceptos emitidos no son propiedad privada del que habla, puesto que son apenas las conclusiones de una corriente cultural que va ganando terreno en la discusión de los problemas contemporáneos, y que los enunciaré en brevísimas líneas generales, tanto para no fatigar vuestra generosa atención, cuanto porque su estudio en detalle debe ser la obra que espero la realicen con verdadera abnegación personas que posean mejores y más amplias credenciales de preparación que yo.

Cuando se comenzó a proyectar la realización de esta reunión, me permití plantear la siguiente sugerencia: considerando que las festividades escolares al mismo tiempo que significan un paréntesis de la labor diaria, destinado a ofrecer unos

momentos de esparcimiento cordial y placentero, que estimule el nacimiento de nuevas energías y nueva fé en el trabajo de todos, maestros y estudiantes, sirven también tanto para intensificar los nexos de una espontánea solidaridad y cooperación de ambos elementos constitutivos de la unidad escolar, como para dar oportunidad a una reflexión y a un meditar serenos sobre los problemas y tareas que le son propios. en esa virtud, propuse que, por tratarse de una fecha histórica, aparte de cualquier actividad conmemorativa que se llevare a efecto, convenía el que se hiciese una exposición de *cómo debe entenderse la historia y cuál debe ser el espíritu de su enseñanza.*

He ahí la razón por la cual se me ha designado para que os hable.

Para llevar a cabo este cometido, procuraré ser lo más lógico y sencillo en mi disertación.

Comenzaré por situar la enseñanza de la historia en el terreno de las principales tareas pedagógicas.

Sabido es que la pedagogía, más bien dicho, la educación, entendida en su sentido moderno, se propone como finalidad fundamental, tanto la información como la formación más completa de la personalidad del sujeto que se educa. Para realizar satisfactoriamente ambos aspectos, convendrá, pues, poner a la disposición del educando, tanto las conclusiones a que hubieren arribado las diversas ciencias, como las posibilidades de alcanzar la más armónica coordinación de sus facultades y aptitudes, para que pueda así equiparse de una visión real y efectiva de la verdad y adoptar una actitud justa y eficaz ante la vida contemporánea y sus futuras perspectivas.

Para saber cuál es la relación que debe haber entre la historia, mejor dicho la enseñanza de la historia, y las tareas generales de la pedagogía, conviene despejar una primera incógnita, que es ésta: ¿es la historia una ciencia?

Indudablemente.

Si por ciencia se entiende a todo conjunto organizado de investigaciones, que tiene como objeto o campo de estudio un determinado aspecto o cuadro general de fenómenos de la realidad, y como fin o propósito el estudiar las leyes que regulan la realización de esos mismos fenómenos, para aplicar su conocimiento en una forma útil y provechosa para la vida, tendremos

que convenir en que la historia es una ciencia.

Siendo la realidad circundante tan compleja, se impone, para su más completo conocimiento, una división del trabajo científico. De allí que haya tantas ciencias como conjuntos o cuadros generales de fenómenos semejantes puedan aislarse mediante el análisis de la investigación. Pero si bien es cierto que las ciencias difieren en su objeto o campo de estudio, todas tienen una finalidad común: dar conocimiento, para que este conocimiento se aplique en forma útil y provechosa.

Los fenómenos de carácter cuantitativo, dan origen a la investigación matemática; los fenómenos de orden vital a las ciencias biológicas; los fenómenos de la materia, sin alteración de la substancia, a las ciencias físicas; los que producen alteración de la substancia a la química, etc., etc.

Cuando queremos saber, ya nó ninguna de estas cuestiones, sino cuál ha sido la razón de ser de muchos acontecimientos que han determinado cambios profundos y decisivos en la vida humana, aparece la necesidad de una ciencia que investigue las leyes de esos cambios, la descubra y establezca, no sólo para el regocijo que pueda proporcionar su conocimiento contemplativo, sino para dinamizar y orientar mejor la proyección de la vida del hombre sobre el tiempo y las cosas.

La historia deviene así una ciencia y de las más valiosas, porque al mismo tiempo que presenta ante el

hombre la razón de su pasado, le permitirá por una *comparación evaluativa de aquel y del presente, que perfila una actitud frente a las exigencias conminatorias de la actualidad y clarifique su visión del panorama futuro de la vida.*

Si esta es la historia, y si es justo reputarla como ciencia, nadie podrá negarle su importancia y su necesidad para la educación.

Pero siendo ésta una época de revisión de los principios y valores culturales, y en pedagogía mucho más, se impone meditar sobre qué ha sucedido con la ciencia histórica y el espíritu de su enseñanza.

Nadie podrá negar, si examina con sinceridad sus propias experiencias y conocimientos, que la historia había sido antes concebida en una forma demasiado estrecha, y, asimismo, su enseñanza.

Diferenciando la *realidad histórica*, que es la realidad de la vida y del mundo del hombre, en todo el proceso de su desarrollo, desde sus orígenes hasta hoy y hacia el futuro, de la que es la historia, o sea la ciencia que la estudia, fácil es comprender que, siendo, como ha sido, es y será, tan rica y tan compleja esa realidad histórica, la historia como disciplina cultural — salvando excepciones magníficas — era muy pobre, a pesar de su pomposa definición clásica, tradicional y artificialmente sostenida, de ser la *narración fiel y exacta de los hechos pasados.*

Tal definición resultaba pedante ante la dificultad de realizar, por decirlo así, un viaje hacia el pasado remoto de la vida y constatar la autenticidad de los hechos narrados, tanto por la dificultad práctica de esta empresa, cuanto porque los testimonios, o lo que se hubiese considerado como tal, adolecían de parcialidad, contribuyendo más bien a deformar que a iluminar la verdad.

Podrían señalarse como defectos fundamentales de la pseudo-ciencia histórica, que por desgracia han venido hasta hoy ejerciendo su influencia en la manera de enseñársela, la *unilateralidad*, el *dogmatismo* y el *verbalismo* de sus concepciones.

Haciendo abstracción de todos los aspectos de la compleja personalidad humana y de su vida que se extiende y enraíza sobre el tiempo y el espacio, la unilateral concepción de la historia había hecho de ésta una historia política, pero política en la acepción bélica, militar, de este término. Por esta razón muchos convenimos en llamar a esa historia, la *historia-batalla*. Se contentaba con ser una exposición de cronología sucesiva y sistemática de luchas militares. Fechas de batallas y nombres de generales, desfilaban en monótona sucesión. De una sola plumada quedaban guillotinas todas las otras manifestaciones de la vida del hombre, a menos que de una manera circunstancial y efímera tomasen sitio en la descripción, como anónima arcilla de sustentación del central edificio de lo narrado. No interesaba saber las difi-

cultades y triunfos de pueblos y generaciones, de razas y culturas enteras, en su grandioso ascenso hacia la vida y en la elaboración de sus destinos, manifestados a la luz de la nueva ciencia histórica, que quiere apreciar la totalidad de los factores concurrentes y nó una simple consecuencia circunstancial.

Junto a esta unilateralidad manifiesta, campeaba el dogmatismo de la concepción, y la versión históricas; pues, además de aquel vicio de factura, se incurría en la falta de afirmar de una manera inamovible, inmutable, como verídico todo lo narrado; se imponía de una manera férrea la creencia sumisamente definitiva de todo lo unilateralmente expuesto.

Y como remate de tanto error, pues así tenía que ser, se erguía, como sistema y como método, con igual gravedad que en muchas otras disciplinas pseudo-científicas, el vicio del verbalismo, consistente en la defectuosa posición mental por la cual se concibe la verdad de la vida fluyente y tangible, al través de la simple enumeración de ella, amarrando el espíritu a las meras palabras que, cuando no son la expresión y el símbolo viviente y dinámico de la realidad, devienen signos estériles, cuando nó falsos.

En cambio, la nueva ciencia histórica quiere ver al hombre en la totalidad de su compleja vida. Contra la unilateralidad de las concepciones históricas se inaugura la in-

terpretación *integral* de la realidad histórica.

Contra el dogmatismo, pétreo, inalterable, se alza una actitud *relativista y flexible* en la afirmación de las ideas y puntos de vista que se sustentan.

Contra el verbalismo banal e intrascendente, se levanta el método de la *explicación objetiva* y se suscita a la *comprobación activa* de la verdad.

Sobre estas bases ha de situarse la labor de la enseñanza moderna de la historia, para que así pueda servir a los intereses especiales de la educación social y a los de la cultura en general.

Se abordará, pues, el conocimiento de los hechos pasados, procurando captar el curso de la vida humana en sus grandes procesos de realización y en la diversidad coincidente de formas y factores, sin la pretensión de haberse dicho la última palabra, y más bien estimulando el sentido crítico y el afán autónomo de la investigación de los alumnos, procurando de éstos una participación activa en la dilucidación de los problemas, mediante su personal concurso, ya en la revisión de documentos y testimonios, ya en la visita a lugares y a instituciones que posean valor histórico.

En lugar de la historia-batalla ha de hacerse la historia de la vida social; en lugar de la exclusiva enumeración de los nombres de generales y capitanes, y en lugar de la

lista de príncipes y dinastías, penetrar más hondo, estudiar cómo el hombre ha venido avanzando desde su rudimentaria y débil lucha por aprovechar las energías de la Naturaleza, con su imperfecta técnica, hasta nuestros días; cómo esa técnica, esa intervención del hombre en la realidad natural que lo circunda, no es sino el reflejo de la imperiosa necesidad de vivir; tendrá que hacerse ver cómo las necesidades y exigencias materiales de la vida de los pueblos y la posibilidad de su satisfacción, son los determinantes más insospechables de todo el movimiento del progreso humano; y que las guerras y luchas políticas, no son otra cosa que la culminación y expresión exterior de la tortuosa y difícil búsqueda de una solución a la satisfacción equitativa de la angustiosa tragedia *económica*, que es la tragedia de la vida misma.

La vida humana, es vida de lucha por la conquista del bienestar;

la paz sólo será posible cuando se pueda organizar de manera duradera una equitativa y amplia satisfacción de las necesidades materiales de la existencia, sin que esta paz signifique el acabamiento y la paralización del progreso y la cultura, ya que si estos fueron en el pasado la lucha defensiva y ofensiva, para ese entonces podrán llegar a ser la construcción creciente e inextinguible del bienestar común.

Que el maestro, se percáte de esas dos formas de entender a historia: la antigua, que era unilateral, dogmática y verbalista, y la contemporánea, que es integral, crítica y realista; dejando de ser la cronología muerta, desposeída de todo contenido vital, para transformarse en la investigación viva y dinámica, con la misma vivacidad y dinamismo del hombre.

Cada día mejor es nuestra consigna

De ello son una prueba irreprochable nuestros trabajos de limpiados, teñidos y lavados de ropas, trajes, etc. Recuerdesiem, pre LE GRAN CHIC de Santiago



Satisfacemos ampliamente el gusto más exigente.

Atendemos a domicilio, recibimos órdenes de provincias.

Talleres y Tienda principal: DELICIAS 2733 — Teléfono 80900 — Casilla 464
 Sucursales; MONJITAS 795 Av. M. MOTT 175 (Providencia)

El problema del Vestido

Por MARGARET LACKSON

En todas las regiones de la tierra —salvo circunstancias especiales— la temperatura de los animales de sangre caliente es superior al medio exterior en que viven, de modo que se produce un pérdida constante de calor por la superficie del cuerpo. Los grandes cetáceos como las ballenas, etc., y mamíferos como los osos polares, están protegidos contra los rigores del clima ártico, mediante la gruesa capa de tejido adiposo (grasa) que se halla inmediatamente debajo de la piel, mientras que en las regiones de clima algo más moderado, los seres del **reino animal** llevan sobre la epidermis gruesas pellizas o capas de plumas, que de acuerdo a la estación del año, suelen ser más densas, o más ralas.

El hombre, que viene al mundo completamente desnudo; es decir, sin defensa natural, no podría sobre vivir ni siquiera en el clima más moderado, si no hubiese aprendido, a través de la larga historia de su existencia, a protegerse artificialmente.

EL FIN INMEDIATO DE LOS VESTIDOS.

Para disminuir la pérdida del calor por la superficie del cuerpo, los vestidos han de ser, en primer término, malos conductores. Cuando el aire atmosférico se pone en contacto con la piel desnuda, se calienta, se dilata, cediendo de inmediato a otra capa de aire más fría, es decir, que se verifica un proceso conocido con el nombre de *convección del calor*. Por consiguiente, la corriente de aire que se produce de acuerdo a lo descrito, intensifica la pérdida del calor, pues lleva constantemente al cuerpo, capas de aire frío. Pero como a su vez el aire es un mal conductor, los vestidos al encerrar capas de este elemento, impiden de ese modo las pérdidas de calor en la superficie del cuerpo.

En realidad, vamos envueltos en una serie de capas de aire: Por otra parte, es bien conocido que las ropas húmedas tienen un efecto refrigerador: la causa de ello es que las otras de vapor acuoso que es mejor conductor térmico. Naturalmente,

que algo de calor desprendido por el cuerpo se pierde aún a través de los vestidos, por convección, pues el aire calentado atraviesa las mallas del tejido, y es sabido que el viento más o menos fuerte, intensifica la convección.

EL MODO DE VESTIRSE

El calor del cuerpo se pierde, al pasar, por convección, a los cuerpos más fríos del medio ambiente, y los vestidos tienen por función impedir esta irradiación. Agregando una nueva prenda, se crea una nueva capa de aire, es decir, que varias piezas de ropa retienen más calor junto al cuerpo que un solo vestido grueso. Y lo mismo rige para proteger el cuerpo del fuerte calor solar en los países tropicales.

El árabe — hijo del desierto caldeado por el sol — que envuelve su cuerpo en varias piezas de ropa, se protege de este modo del calor solar que llegaría a su cuerpo, y al mismo tiempo, lleva su ropaje bastante holgado para aumentar el volumen de las capas de aire aislador.

LA TELA MAS APROPIADA PARA LOS VESTIDOS.

Para uno y otro de los fines expuestos, el género esponjoso es de mayor utilidad que el muy denso, en cuanto al material para confeccionar los vestidos. En este sentido la franela es la tela más indicada. Las ropas de algodón o de seda, se deben usar sobre el cuerpo mismo.

OTROS REGULADORES DEL CALOR.

Por supuesto, que los vestidos no son los únicos reguladores de la temperatura. La producción del calor es un proceso ininterrumpido, y si no hubiera ninguna instalación refrigeradora, nos moriríamos por exceso de calor. Pero la piel, ricamente provista de vasos sanguíneos es el principal órgano regulador.

Cuando la temperatura del ambiente es elevada, estos vasos se dilatan, llevando hacia la superficie radiadora gran cantidad de sangre; en cambio, cuando la temperatura baja, los vasos se contraen y la sangre fluye, caliente y oculta, a las profundidades, conservando así nuestra temperatura constante.

Las glándulas sudoríparas también segregan su humor acuoso que, evaporándose en la superficie del cuerpo, sirve para el mismo fin de refrigeración.

Durante el tiempo frío, la transpiración disminuye hasta el mínimo; cuando la temperatura exterior sube o por efecto de un trabajo físico más o menos intenso, la exudación aumenta.

De este modo, los reguladores de la temperatura del cuerpo forman un mecanismo equilibrado, y los vestidos no han de servir para reemplazarlos, sino, más bien, de complemento.

Han de ser no sólo malos conductores del calor, sino también porosos y absorbentes, para que el sudor no quede sobre el cuerpo secándose en su superficie; ha de pasar atra-

vesando las mallas de la tela, para evaporarse en el medio exterior. Como cualquier otra función fisiológica, nuestro cuerpo se echa a perder, si se la mima demasiado, es decir, si se le suprime la función que

le es propia o se le alivia del trabajo. Y, desde este punto de vista, la ropa ha de ser tan liviana, como pueda soportarse, o en el grado que cada cual se anime a ello.

Las elecciones en la vida del estado

(De El Sol de Madrid)

¿Cómo resolver el problema de dar una representación a las minorías? ¿Cómo conseguir que las fracciones políticas minoritarias que representan una fuerza efectiva en el cuerpo electoral— algunas veces, casi análoga a la de las mayorías— obtengan una representación parlamentaria correspondiente a sus fuerzas?

Se ha intentado resolver este problema de dos maneras: de una manera empírica, principalmente mediante los sistemas del voto acumulado y del voto restringido, y de una manera racional, mediante el sistema de la representación proporcional. Estudiaremos brevemente estos sistemas, deteniéndonos especialmente en el sistema del voto restringido.

EL VOTO ACUMULADO

En el sistema del voto acumulado se concede al elector el derecho de

incluir tantos nombres en su candidatura como diputados han de salir por la circunscripción; pero se le permite asimismo aplicar ese número como votos a uno solo de los candidatos o repartirlos a su gusto entre un número inferior de candidatos al que ha de salir elegido.

Aclaremos el caso mediante un ejemplo. En una circunscripción que elija cinco diputados, cada elector podrá, bien votar a cinco candidatos, bien aplicar cinco votos a uno solo de los candidatos, bien aplicar tres votos a un candidato y dos a otro, etc. De esta forma, las minorías podrán acumular sus votos en un número menor de candidatos y hacerlos salir triunfantes.

Este sistema exige un claro conocimiento de sus fuerzas por parte de los partidos en lucha y expone, además, al grave peligro de que por un defecto de organización o por un cálculo equivocado saliera

derrotado en las urnas el partido a quien legítimamente debieran corresponder las mayorías. De ahí su escasa aplicación, que puede reducirse a algún Estado de Norte América.

SISTEMA DE VOTO SESTRINGIDO

En el sistema del voto restringido o limitado al elector sólo puede elegir un número inferior de candidatos al de diputados que han de salir proclamados por la circunscripción.

Así, por ejemplo, en una circunscripción que elija seis diputados, el elector sólo podrá votar a cuatro.

De esta forma, dos diputados han de salir elegidos forzosamente por las minorías.

Los preceptos legales vigentes en España, que como hemos dicho, establecen este sistema, señalan las siguientes proporciones: donde se hayan de elegir veinte diputados, cada elector podrá votar por 16; donde corresponde 16, 12; donde 15, 12; donde 14, 11; donde 13, 10; donde 12, 9; donde 11, 8; donde 10, 8; donde 9, 7; donde 8, 6; donde 7, 5; donde 6, 4; donde 5, 4; donde 4, 3; donde 3, 2; donde 2, 1. Los electores pueden modificar las candidaturas y éstas tienen también validez.

VENTAJAS E INCONVENIENTES

¿Cuáles son las ventajas de este sistema? Por de pronto, hay una evidente: la minorías no quedan nunca sin representación, la cual

es a su vez siempre inferior a la de las mayorías.

El inconveniente de orden general es que el sistema del voto restringido fija a priori y de un modo arbitrario la proporción entre mayorías y minorías. Si imaginamos, por ejemplo, una circunscripción que elija diez diputados, nos encontraremos con que en todos los casos ocho puestos corresponderían a las mayorías y dos a las minorías, tanto si aquéllas han obtenido 210.000 y éstas 190.000, como si aquéllas han alcanzado 395.000 y éstas 5.000 votos.

Esta determinación arbitraria de la proporción puede conducir a dos soluciones igualmente injustas; que las minorías tengan una representación parlamentaria que no corresponda a la magnitud de la fuerza que verdaderamente posean en el cuerpo electoral, o bien, por el contrario, que una minoría de mínimas proporciones aparezca supervalorada en el Parlamento por efecto de la ley Electoral.

El inconveniente de orden concreto que posee, además, el sistema del voto restringido, es que exige para su correcta realización, la existencia de dos grandes partidos, o al menos, la existencia de dos grandes fuerzas políticas enfrentadas.

En efecto, con arreglo a este sistema, sólo obtiene representación la minoría clasificada en primer término. Si suponemos, por ejemplo, que en una circunscripción que elija diez diputados y se presentan tres candidaturas, la candidatura A obtiene el 50 por 100 de los votos,

la candidatura B el 26 por 100 y la C el 24 por 100, la A obtendrá ocho puestos; la B dos puestos y la C se quedarán sin representación. Ello determinará que en un país donde las fuerzas políticas se encuentren fraccionada en numerosos partidos, todos aquéllos que aspiren a una representación parlamentaria tratarán de coligarse con aquellos dos que tengan mayor preponderancia en el cuerpo electoral y que en caso de luchar aislados habrían de llevarse, respectivamente, los puestos correspondientes a mayorías y minorías.

Ello es, entre otras causas de orden político general, uno de los motivos que obligan a que la lucha electoral se plantee en los términos en que se encuentra planteada.

Veamos finalmente un inconveniente que es común a este sistema, al mayoritario absoluto y al de distritos unipersonales. Consiste tal inconveniente en que con cualquiera de estos sistemas puede darse el caso — no por infrecuente menos posible — de que obtenga la mayoría parlamentaria un partido que no sólo no se encuentra en mayoría en el cuerpo electoral, sino que se halla en manifiesta desproporción frente a aquel que sólo ha obtenido la minoría parlamentaria. ¿Cómo puede suceder esto? Imaginemos un país que conste de siete circunscripciones, en cada una de las cuales votan 1.000 electores cuyos votos son reclamados por las candidaturas A y B. Si en cuatro circunscripciones obtiene el partido A 600 votos y el B 400, y en las tres restan-

tes el B 900 y el A 100, el resultado final será que el partido A habrá conseguido la mayoría parlamentaria con 2.700 votos, y el B sólo habrá alcanzado la minoría con 4.300 (!).

Este hecho evidente es el que sirve de base a esa ciencia que se ha venido en llamar "geometría electoral" y que permite la fabricación "legal" de mayorías adictas a través de una adecuada división del país en circunscripciones.

EL SISTEMA PROPORCIONAL

Todos estos inconvenientes son evitados con la representación racional de minorías en el sistema proporcional. Pretende este sistema lograr que la fuerza de las diversas fracciones políticas parlamentarias sea matemáticamente proporcional a la fuerza que dichas fracciones posean en el cuerpo electoral. Para ello se han ideado varios sistemas de cuyo estudio no vamos a ocuparnos, y que ello es misión propia de tratado de Derecho constitucional. Nos limitaremos a exponer brevemente un sistema sencillo y esquemático de representación proporcional.

Se divide, como primera operación, el total de sufragios emitidos en la nación por el número total de diputados que haya de ser elegidos, obteniéndose así una cifra que se llama cociente electoral. Se asignan después en cada circunscripción a cada lista o candidatura tantos puestos como veces contenga su votación el cociente electoral. Los res-

tos, así como los votos obtenidos por aquellas candidaturas que no hayan obtenido el mínimo indispensable, se sumarán en un colegio nacional y tendrán derecho nuevamente a tantos puestos como número de veces contengan estas sumas el cociente electoral.

Pongamos un ejemplo: imaginemos que el cociente electoral es 50.000 y que en una circunscripción determinada obtiene el partido A 200.000, el partido B 180.000, el partido C 160.000 y el partido D 40.000 votos. Corresponderían, por lo tanto, cuatro diputados al A, tres al B y al C y ninguno al D.

Ahora bien: B, C y D tendrán derecho a un puesto más si sus votos no aplicados ascienden en otras circunscripciones a 20.000 para el B, a 40.000 para el C o a 10.000 para el D, es decir, el número suficiente para constituir otro total de 50.000.

Así como el régimen de distritos

es el que mejor caracteriza los primeros tiempos del sistema constitucional, el régimen de listas y de representación proporcional representa su forma más moderna y depurada.

Ahora bien: si es verdad que el régimen de proporcionalidad evita todos los inconvenientes y contradicciones de los demás sistemas, ¿por qué no adoptarlo de manera decidida? A ello queremos contestar señalando que el sufragio es en sí un problema político y no matemático. Lo que interesa de modo primario al sistema electoral no es crear una Cámara cuya composición política se corresponda matemáticamente con la del cuerpo electoral, sino crear una Cámara apta para regir los destinos y los intereses de la nación.

No sin motivo son los juristas y no los matemáticos los encargados de redactar la ley electoral.

Sobre Educación

Es evidente que no puede tomarse a la educación pública como pretexto de ataques al Gobierno. La educación pública representa un ciclo de acción incesante sobre la mentalidad de un pueblo; actúa lentamente, por la formación continua de una conciencia que se trasmite a lo largo de las generaciones.

La educación pública ha sido acusada muchas veces de ser el origen de los trastornos sociales. Pero

¿quiénes predicaron en Europa el convulsionismo actual, la negación sistemática de algunos de los valores tradicionales que parecían más seguros de su fuerza? No fué ciertamente la educación nuestra. Allá como en estos países americanos, se produjeron efectos iguales por causas que no obedecen tanto a las disciplinas doctrinarias de la educación, como a factores políticos o económicos. La tradición pudo re-

sistir en Europa los embates de las corrientes nuevas, porque al revés de la nuestra, se formó en una disciplina espiritual que actuó en la familia y la convirtió en afirmación, en sensibilidad de la raza. La tradición fué entre nosotros aporillada por el desorden político, o sea, por la excesiva materialidad de las luchas.

A períodos de plenitud económica corresponden corrientes educacionales excesivamente librecas. El desorden político de Chile, ocasionado por tantos factores, ha sido aprovechado en las luchas y en el despertar de las pasiones que tales luchas determinan, para arrojar brazadas de culpa a la educación. Sin embargo, ella ha hecho un camino noble, puesto que ha eliminado de la zona del analfabetismo multitud de ciudadanos. Ha creado grandes núcleos profesionales. Pero esto obedece también a ese estado de plenitud económica que hizo de Chile un país potente en América, y que le permitió desentenderse de las posibilidades que ocultaba la tierra sobre la cual se divertían los que podían hacerlo. Zonas inmensas de esta América quedaron huérfanas de cultura; los campos, los cerros, las laderas pobladas de los grandes ríos, las selvas, en las cuales sobrevivían razas inteligentes, pero incultas y, por lo tanto, no incorporadas a la civilización. Sólo ahora comienza a comprenderse que la educación es un problema de infiltración y que ella debe llegar con su sonda a todos los subterráneos en donde habite un ser humano.

El aprovechamiento de la riqueza pública la evidencia de hacer de ella un valor permanente para los dones de la educación, es cosa que se inicia ya en toda América.

El campo quedó siempre abandonado o influido a medias por la educación. Ahora se ha visto que el campo es un factor de potencialidad cultural, no tanto para hacer sabios, como para preparar a esos hombres en los beneficios de la educación apropiada a sus capacidades y necesidades. A tiempos de precariedad económica, corresponden doctrinas educacionales menos espirituales.

Corresponde, en todo caso, una noción más positiva de la educación, un sentido de penetración en la propia tierra para saber qué corresponde hacer y cómo transformar cada elemento humano en un elemento productor.

Esto es lo que representa por ahora el esfuerzo de la doctrina pedagógica iniciada por Fernando de los Ríos en España. Hacer de cada rincón de la campiña española un núcleo de posibilidad. Lo que cumplió ya en su medida Alemania, Suiza, Italia, en la actualidad, Francia, los países del norte. Establecer esa disciplina de la realidad que se crea por el conocimiento de los propios problemas, por la acción cada vez más efectiva del hombre sobre el suelo que pisa. Ese suelo no debe ni puede ser un camino de tránsito; un sendero de paso para ir y venir como las hormigas por el tronco de un árbol, ir y venir como las moscas por la piel descalabrada de un

asno. Y esto es lo que ha faltado en nuestra educación, sin que ella haya podido realizar el descubrimiento de su propio país, pleno de zonas cultivables o de fermentos de riqueza.

En cambio, los grupos políticos han dado de cabezazos en los flancos de la organización educacional para hacerla desmerecer ante sus adeptos. Hubiera sido preferible, antes que tratar de deprimir la educación, realizar este estudio previo, ese examen hondo de las realidades nacionales, por medio del cual se llega a entender en profundidad lo que hay que hacer para evitar los trastornos.

Si se hubiera quitado a Dios o a

los santos de las razones que se dan como fundamentales, se habría logrado más en el proceso de la formación de la mentalidad que tratando de buscar cinco pies al gato.

Por el lado simplemente espiritual del problema, no vemos que se haya logrado gran cosa, puesto que el estado de desorientación en que viven las clases sociales, sin distinción de doctrinas o latitudes, demuestra que no está en ese punto lo fundamental, sino acaso en hacer saber a cada cual qué misión le corresponde servir para engrandecer su país o hacer que la tierra sea algo más que el camino de tránsito.

D. M.

Sociedad Población Cousiño

Situada al oriente de la Plaza Pedro de Valdivia, Comuna de Providencia. Barrio absolutamente Residencial. Vendemos sitios por intermedio de todas las

CAJAS DE PREVISION

Amplias Avenidas completamente Urbanizadas. Servicio de alumbrado, agua, gas, etc.

Grandes Facilidades de Pago

Consulte Planos y pormenores en nuestras oficinas

Agustinas 1111, 05 y 14 - Teléfono 66103 - Casilla 1853

Consultas

e Indicaciones

Consultas

REINTEGRO DE IMPOSICIONES Y DEVOLUCION DE DESAHUCIO

P. N.º 181.—*Hace cuatro años recibí desahucio por más de veinte años de servicios al Gobierno. Retiré además todas mis imposiciones a la Caja de EE. PP. y P.*

Me reincorporé al servicio un año después y estoy imponiendo en la Caja y descontando el 10% por desahucio.

¿Tengo derecho a la jubilación de acuerdo con la ley?

Si en vez de jubilar tuviera que renunciar nuevamente, ¿tendría derecho a nuevo desahucio. ¿Se me devolvería la suma que he descontado?—L. B. G.

R.—El reintegro de sus imposiciones, con el objeto de recuperar el derecho a los beneficios de la Caja, y la forma de hacerlo, dependen de las fechas de su cesantía y de su reincorporación, de acuerdo con las disposiciones publicadas al respecto en el número anterior de este Boletín.

Si no reintegra las imposiciones devueltas, para los efectos del régimen de la Caja se le considera a Ud. como empleado ingresado al

servicio en la fecha de su reincorporación.

El derecho a jubilar con cargo al Fisco lo va recuperando Ud. en forma proporcional al desahucio devuelto.

Si en vez de jubilar renunciara nuevamente, tendría derecho a que le fijara un desahucio como si no hubiera recibido el anterior, pero se le descontaría, naturalmente, la suma que no hubiera devuelto con el 10% que está abonando.

PRINCIPIOS DE LOGICA

P. N.º 182.—*Quiero ampliar mis conocimientos de Lógica sin llegar a especializarme. He leído y tengo todos los textos chilenos sobre el particular. ¿Podría recomendarme un libro que satisfaga mis propósitos?—Provinciano.*

R.—Le recomendamos uno, que puede satisfacer sus aficiones en la medida por Ud. deseada. Es el libro "Principios de Lógica" de Emilio Morelli, publicado por Gleizer, Buenos Aires, y vendido aquí por la Librería Barros Borgoño.

P. N.º 183.—*¿Habrá un curso de*

Cuando compre

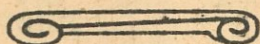
Lanas para tejer

pida siempre marca

“*ROSA*” *afamada lana peinada, especial
para trabajos finos,*

o marca

“*PICAFLOR*” *artículo económico por
excelencia.*



Cía Nacional de Tejidos

EL SALTO

SANTIAGO

Capital y Reservas:

\$ 30 Millones 900 Operarios

FABRICAS:

«El Salto» «Lourdes»

perfeccionamiento para directores de escuelas de segunda clase en la Escuela Normal Superior? Espero de su bondad los datos más amplios acerca de él.— H. L. S.

R.— Va a haber uno. Los datos solicitados son éstos:

1.o— *Objeto*: Proporcionar a los Directores de Escuelas de 2.a Clase la oportunidad de ampliar su cultura profesional, a fin de habilitarlos para un mayor desempeño de las funciones que les están confiadas.

2.o— Número máximo de alumnos: 30.

3.o— Sexo: Ambos sexos.

4.o— *Distribución de las becas*: Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Colchagua, Maule, Ñuble, Arauco, Chiloé y (Aysen Magallanes), UNA BECA POR PROVINCIA; O'Higgins, Talca, Bío-Bío y Valdivia, DOS BECAS POR PROVINCIA; Aconcagua, Santiago, Concepción y Cautín, TRES BECAS POR PROVINCIA.

5.o— *Método de selección*: Concurso de antecedentes.

6.o— *Fecha de iniciación del Curso*: 1.o de Agosto.

7.o— *Fecha de término*: 24 de Diciembre.

8.o— *Condiciones de ingreso*: Podrán participar en el Concurso los Directores de Escuelas de 2.a Clase que posean títulos de Normalistas y que no tengan menos de 5 ni más de 21 años de servicios.

TINTA PARA MARCAR

P. N.o 184.— *Cuento con su proverbial gentileza cuando lo molesto para pedirle la receta de la tinta para marcar ropa blanca.— Colega Campesino.*

R.— Más vale comprarla; pero si quiere hacerla aquí va la receta:

Nigrosina 1,0 grs.

Acido Clorhídrico 1,5 grs.

Alcohol Rectificado 1,5 grs.

Goma Arábiga 1,5 grs.

Agua 4,5 grs.

Disuélvase la nigrosina en poca agua y añádanse los ingredientes, habiendo disuelto previamente la goma en un poco de agua caliente.

TECNICA DEL ANDAR

P. N.o 185.— *Me aseguran que todos mis males provienen de que no sé andar bien y que aconsejan habituarme a formas correctas de caminar ¿Cuál es la técnica del andar?— C. G. R.*

R.— El mejor de los ejercicios para conservar o adquirir una buena figura es el más sencillo y natural de todos: andar. Pero para conseguir los resultados deseados es preciso andar correctamente.

Con sólo adquirir la costumbre de tomar un paseo diario relativamente prolongado a paso regular y enérgico, conservando siempre la postura debida se ganará en salud y en equilibrio de las proporciones, lo

que se ganaría en complicados ejercicios gimnásticos y masajes en un tiempo mucho más largo.

Sin embargo, hay que advertir que entre andar correctamente y andar incorrectamente hay diferencias, a las que no todo el mundo sabe prestar atención. Hay muchos tipos de andar incorrectos, pero en general pueden clasificarse en dos: uno, la forma perezosa de andar, con el cuerpo en los talones, mientras las puntas de los pies se apuntan hacia afuera; el cuello toma una inclinación oblicua hacia el frente y el pecho se hunde. El andar en esta forma es altamente fatigoso, porque disminuye así en la forma debida y causa el desequilibrio completo de la estructura. Al echar la cabeza hacia adelante, los hombros se cargan, el abdomen se afloja y se exagera hacia adentro la curva de la cintura por la espalda.

No existe quizás mejor remedio para esta forma incorrecta y dañina de andar que el ensayar a hacerlo llevando algún objeto en la cabeza, una cesta con un peso bien distribuido o una vasija con agua

o arena. De esta manera se aprende a llevar la cabeza en líneas verticales con el cuello y la espina dorsal y ésta última mantiene la posición que conviene a la salud.

El segundo tipo de andar incorrecto es el de la persona que lleva la espalda rígida; la tensión que esto produce en todos los músculos y tendones es fatigosa.

De la misma manera que en el otro aspecto, las puntas de los pies se vuelven hacia afuera, el peso del cuerpo recae en los talones y aún cuando el pecho se levanta muy alto en una posición forzada, la respiración es defectuosa. La persona que camina con esta rigidez se fatiga pronto, y no da a sus músculos realmente el ejercicio debido por flexión y fricción. En este caso conviene hacer mañana y noche ejercicios para aflojar esta rigidez de los músculos: póngase la persona de pie y afloje completamente el tronco, suba las manos en alto y déjelas caer luego doblando a la vez la cintura, como si ésta estuviera suelta, y ensaye luego unos pasos descalza, dejando caer todo el cuerpo sobre la planta del pie.

Indicaciones

LO QUE PUEDEN HACER LOS ESCOLARES EN VACACIONES

“En esta época del año, cuando están para empezar las vacaciones estivales, siento gran preocupación por mis alumnos y pienso en lo que podrá sucederles hasta que regre-

sen a la escuela hasta el mes de septiembre (1) si estarán en mejores o peores condiciones para aprender, si sufrirán algún daño corporal, mental o moral y si añadirán algo a su talla exterior e interior”, así dijo un concienzudo maestro a principios de junio último al que

esto escribe, que se encontraba visitando su clase en una escuela situada en un distrito muy poblado de una ciudad grande. "Los maestros, como es natural, esperamos fervientemente que todo lo que han aprendido con nosotros, no sólo de los libros, sino también del libro de la vida, tendrá el poder suficientes para mantenerles firmes, pero por otra parte, sabemos que se les pueden presentar tantas tentaciones, especialmente en esta vecindad, que nos asalta la duda de si podrán salir adelante sin ninguna mancha". Esta clase de ansiedad se apodera de muchos educadores todos los años cuando se aproxima el tiempo de las vacaciones.

En los Estados Unidos, por término medio, tomando en consideración los distritos rurales y urbanos, el año escolar dura unas 37 semanas, por lo tanto, los niños gozan de unas 15 semanas de vacaciones. Realmente los educadores, los padres, los funcionarios públicos, y los trabajadores sociales de todo el país, y cuantos se interesan por el bienestar de los niños, debieran preocuparse de lo que sucede cuando la escuela les deja libres en estas largas vacaciones.

Durante el año escolar los niños han estado día tras día aumentando sus conocimientos, y adquiriendo experiencias de valor social; se han expresado así mismos: mentalmente en la base y en el salón de actos corporalmente en el gimnasio y en el campo de juegos, emocionalmente en contacto con los maestros y con discípulos y tomando parte en

representaciones musicales, artísticas y dramáticas. Han tenido muy diversas oportunidades para emplear su imaginación y para expresarse manualmente en la construcción de varias cosas. Han estado en contacto con elevados ideales de pensamiento y acción. Han sido animados a hacer nobles acciones. Han vivido en un medio ambiente controlado—pues aunque había mucha variación en cuanto les rodea—y todo era agradable y atractivo—sin embargo, estaba controlado.

Y ahora viene la libertad, el tiempo de las vacaciones, que durarán días y más días, ¡un gran vacío! ¿Qué sucederá? ¿significará la cesación absoluta de todas las influencias que les estaba proporcionando la escuela o la continuación, por lo menos, de algunas de ellas, En una palabra la mayor parte de los niños ¿experimentará algún desarrollo beneficioso durante este período de vacaciones bastante largo:

Sabemos que los niños están adquiriendo experiencias constantemente como resultado de los contactos y los estímulos que los rodean en la casa, en la vecindad y en la comunidad. ¿Pero que experiencias les influirán?

El asunto es que el tiempo libre que disfrutan los niños puede estar o no estar controlado. Si no está controlado puede suceder cualquiera cosa. Si está controlado puede conseguirse algo de un valor constructivo. Los factores que pueden ejercer gran influencia están en la casa y en la comunidad. Pueden ser personas o pueden ser lugares

atractivos, o los dos. Los cinematógrafos, los cafés, las tabernas y los salones de billar están abiertos de par en par invitan a la juventud a que entre. El asunto principal es: ¿Hay también bastante diversiones sanas que la atraigan;

Pero, naturalmente otro punto principal, anterior a ese, es si las escuelas han preparado o no a los niños a gozar de una manera adecuada de su tiempo libre, es decir, si han desarrollado en ellos intereses y aficiones que continúen de una forma natural durante el período de vacaciones.

MEDIDAS TOMADAS POR LA ESCUELA PARA EL PERIODO DE VACACIONES

LAS ESCUELAS DE VACACIONES

La primera escuela de vacaciones de que se tiene noticias en los Estados Unidos fué establecida en Boston en 1866. Después apareció otra en Providence en 1868. Desde entonces el número fué aumentado y durante casi toda una generación había un estímulo filantrópico, encargándose de la creación de estas escuelas algún club de mujeres, un instituto de servicio social o una iglesia.

Se pensaba que las vacaciones de verano ofrecen a los niños demasiadas oportunidades para incurrir en delitos — la delincuencia juvenil aumentaba. La escuela de vacaciones carecía de formalismos, en ella habría muchas oportunidades para jugar, para hacer excursiones, para

las actividades naturales y para hacer muchas cosas con las manos. Iba a ser una especie de laboratorio experimental donde se probarían las nuevas ideas educativas que, por otra parte, pudieran ser de valor para las escuelas durante el resto del año. Iba a ser un lugar donde se aprendiese alegremente, dedicado principalmente a los niños pequeños. Un gran número de las primeras escuelas de verano se establecieron en distritos urbanos muy poblados, generalmente de ciudades grandes.

Cuando las juntas de educación se encargaron de estas escuelas, el espíritu y los fines que han sido descritos sufrieron una gran modificación. Se introdujo el formalismo, se suprimió el juego, y no tardaron mucho en convertirse en instituciones cuyos fines fueron simplemente, primero, dar facilidades a los niños atrasados o que no habían ganado el curso para repasar o completar los estudios que les faltaban, y segundo, para que los ambiciosos tuvieran oportunidad de continuar sus estudios y pasar algunas asignaturas, pero cada vez se hizo más incapié en el primer fin mencionado.

En las 36 ciudades visitadas durante la preparación de este trabajo donde existían escuelas de verano, la mayor parte eran de esta clase. Por otras fuentes nos enteramos de que sucede casi lo mismo en todo el país.

Si la idea original que motivó la creación de las escuelas de verano se restableciera y se hiciera de este

verano una estación especial en que los niños tuvieran la agradable oportunidad de expresarse por medio del arte, la música, la construcción, los puegós; una estación en que los niños se pusieran en mayor contacto con la naturaleza, en que visitaran los parques, los museos, los parques zoológicos, las fábricas, los puertos y otros lugares de interés ¿no se aprovecharían de esta oportunidad más del 3.85 por ciento de los niños matriculados en las escuelas como sucede actualmente? Es verdad que los educadores progresivos quieren esta clase de oportunidad para todos los niños, todo el tiempo, pero como generalmente las condiciones existentes no ofrecen estas ricas oportunidades ¿por qué no usar el verano para eso; Por otra parte si, a causa de que lo pida el público, es necesario organizar escuelas para atender a los niños retrasados y a los que quieren continuar sus estudios con los métodos que ahora emplean, ¿no sería posible, además, establecer otro tipo de escuela de vacaciones y de esta forma ser útil a un gran número de niños?

La verdad es que las ideas expresadas encuentran cristalización en la filosofía y en los métodos de la llamada "escuela de recreo", pero desgraciadamente son pocas las ciudades que la han establecido. Según los datos obtenidos, solamente existen, o existían hasta hace poco, algunos ejemplos de esta clase de escuela de verano en Nueva York, Cleveland, Detroit, Chicago, Gary y Sioux City.

CAMPOS DE RECREO

De los 36 sistemas escolares visitados, 20 contaban con sistemas de recreo veraniegos y 16 no los tenían. En 15 de los 20 estas actividades estivales se consideraban como parte de un programa anual de servicio a la comunidad.

ACTIVIDADES

En lo que se refiere a las actividades que se llevan a cabo, las de tipo físico aparecen en todos los programas, como podía esperarse. Los trabajos manuales siguen en popularidad y después las artes dramáticas. Para los adultos las actividades físicas son las que predominan sobre todas las demás.

Debiera añadirse el hecho importante de que en 11 de las 16 ciudades donde las escuelas no organizaban actividades recreativas de verano, prestaron sus campos de recreo, sus gimnasios, etc., a los departamentos de recreo de la ciudad o a otras instituciones y de esta forma cooperaban con el plan de la comunidad.

Un número limitado de los 36 sistemas escolares visitados estaban haciendo verdaderos esfuerzos para ayudar a sus alumnos a emplear bien el tiempo de las vacaciones y con este fin envían circulares a los maestros llamándoles la atención sobre las cosas de verdadero valor que pueden hacer los niños, mediante la distribución de listas de cosas que pueden hacer los niños, y algunas veces se dirigen a los mismos

niños mediante la distribución de listas de lecturas especiales, animados a cultivar algún jardín o huerta y por otros métodos.

Estos esfuerzos se hacían principalmente en beneficio de los niños de las escuelas primarias, aunque muchas de las sugerencias si fueran seguidas por alumnos de tercero o cuarto año de la escuela secundaria les harían mucho provecho. No se explica uno por qué las autoridades escolares no hacen también extensivos sus planes a esos estudiantes. Ellos también necesitan orientación y estímulo. Se encuentran en una edad que está expuesta especialmente a los peligros y al mal uso del tiempo libre.

UNA ILUSTRACION

Varios directores de escuelas primarias de una de las ciudades visitadas, hace años que están organizando actividades para el verano. Uno de los directores envía una carta a los padres solicitando su ayuda y haciendo algunas sugerencias de posibles actividades. Los maestros hablan a los niños sobre este asunto antes de terminar el año escolar. En la cartelera se colocan listas de libros; los artículos que se hacen durante las vacaciones se exhiben en los primeros días de clases en setiembre, y se celebra una reunión especial para escuchar el relato de las aventuras que han tenido los niños.

La carta de uno de los directores es como sigue:

Estimados padres:

Como nos damos cuenta de que en cierta forma somos responsables de las actividades de su hijo mientras está fuera de la escuela, no nos satisface por completo el dejar que durante dos meses y medio se organice él mismo su tiempo libre. Por esta razón estamos creando algunas actividades y les rogamos que cooperen con nosotros para hacer que emplee el tiempo libre en cosas de verdadero valor y guarde nota de ellas.

En el otoño, cuando regrese a la escuela, queremos que nos cuente cómo ha pasado verano y, si es posible, nos gustaría que trajese a la escuela alguna prueba del trabajo realizado. Queremos que nuestra primera asamblea esté llena de las experiencias estivales de los niños, y que nuestra primera exhibición sea una colección de lo que hayan hecho durante el verano.

¿Qué actividades escolares pueden agradarle durante el verano? Hacemos algunas sugerencias y le rogamos que ayude a su hijo a gozar de unas vacaciones agradables y sanas y a aprender a emplear su tiempo libre en cosas de verdadero valor.

SUGESTIONES

Trabajar algo todos los días en materias que encuentre más difíciles.

Hacer algún trabajo manual en casa.

Llevar un diario.

Llevar un libro de memorias sobre música, cuadros y poemas.

Hacer una colección de cosas en que él esté especialmente interesado.

Aprender a nadar.

Dar paseos para estudiar árboles y flores.

Llevar nota de los lugares interesantes que visite y, si posible, sacar fotografías.

Guardar muestra de los trabajos que hagan para repasar la ortografía, la aritmética y la caligrafía.

Leer algunos buenos libros.

Asegurándole que estamos dispuestos a cooperar con usted y deseándole pase un agradable verano, somos sus atentos servidores los maestros de la Escuela N.º 69.

En Grand Rapids, Michigan, para los grados 3, 4, 5 y 6, se publican boletines que describen algunas actividades que los niños pueden llevar a cabo agradablemente durante el verano. La lista se da a conocer a los niños para que elijan las que más les interesen; aunque a menudo los maestros, con mucho cuidado, les hacen algunas indicaciones. El siguiente boletín de sugerencias puede servir de muestra:

ENTRETENIMIENTOS PARA LAS VACACIONES: ¿CUALES ELEGIRA?

1. Hacer una colección. Esta puede ser de postales, conchas, flores disecadas, hojas, nidos viejos, muestras de madera, corteza de árboles, clases de tierra, polillas y mariposas,

pedras, hierbas, helechos, sellos de correo, simientes, etc.

2. Llevar un diario de la naturaleza e ilustrarlo. Pueden tomarse notas sobre pájaros, excursiones o viajes, animales, insectos, etc.

3. Hacer "calendario" de las cosas vistas, tales como flores silvestres, pájaros y el colorido de las hojas. ¿Puedes añadir algo más.

4. Aprender el canto de los pájaros más populares en esta región.

5. Hacer un cuaderno con relatos e ilustraciones de animales.

6. Visitar el museo una vez por semana para tratar de hallar alguna cosa nueva o interesante.

7. Hacer una lista de todas las cosas que veas comer a los pájaros.

8. Atraer a los pájaros, colocando baños para ellos.

9. Hacer un diagrama de la temperatura de un mes.

10. Hacer una colección de objetos curiosos para el museo escolar indicando dónde fueron hallados.

11. Investigar agujeros hechos por animales.

12. Sacar fotografías. Montar y roturar espécimen.

13. Emplear todos los medios posibles para evitar que los gatos maten a los pájaros. Hacer una lista de los medios empleados.

14. Mostrar algunas características de las cosas venenosas de nuestro montes y campos.

15. Construir una caja para insectos, una jaula para pájaros, una casita para el perro, un acuario, un baño para pájaros u otro similar.

16. Hacer un estudio de la vida acuática que incluya musgo, algas,

plantas acuáticas, tortugas, ranas, escarabajos. Guardar nota de las observaciones en forma interesante.

17. Hacer un estudio de las huellas de los animales. Hacer impresiones con yeso.

18. Cuidar un jardín, o un huerto. Hacer una lista de las plantas e indicar cómo fueron cuidadas.

19. Hacer carteles que demuestren el valor que los pájaros, los insectos o los animales tienen para los hombres.

20. Tomar apuntes de los árboles que producen mejor sombra, de árboles frutales y de árboles que producen buena madera.

21. Observar los hábitos de las cucuieras.

22. Identificar formas de las nubes. Averiguar la forma de una nube de viento, de lluvia, etc.

23. Investigar las enfermedades de las plantas que son comunes en nuestra región. Dar cuenta de la clase y el número de los enemigos de esta naturaleza que hayas destruido.

24. Mejorar la salud aprendiendo a nadar remar, hacer excursiones, pescar o tomar parte en un juego interesante.

25. Hacer una lista de los libros que se lean durante el verano. La biblioteca podrá indicar algunos libros interesantes.

26. Hacer un álbum para remitirlo a niños de un país extranjero, por intermedio de la Cruz Roja Juvenil.

27. Aprender algo en la casa, como coser, guisar, hacer conservas,

tener cuidado de los hermanitos. Cuando se regrese a la escuela en el otoño, llevar prueba o una relación de lo que se haya hecho en este sentido.

28. Hacer algún trabajo en madera o mecánico y dar cuenta de ello.

Las escuelas cooperan directa o indirectamente con muchas de las instituciones que durante el verano ofrecen a los niños la posibilidad de emplear el tiempo de una manera apropiada y a menudo los maestros toman parte en la dirección de esas instituciones.

Los niños de las escuelas emplean en grados diferentes las facilidades que se les brinda durante el verano. Todo el mundo sabe que algunas de ellas no se utilizan todo lo que podrían ser utilizadas, es decir, todos los niños de una comunidad no hacen uso de las oportunidades constructivas y sanas que se les ofrece durante el verano. Por supuesto, algunos niños se ausentan con sus familias durante todo el período de vacaciones, y su tiempo libre está atendido. Otros, entre los mayores, van a trabajar y, de esta forma, la mayor parte del día están ocupados.

Lo cierto es que el tiempo libre de que disponen los alumnos durante las vacaciones presenta tres problemas que deben ser estudiados con amplio criterio social. Uno es el hacer el uso máximo de todas las facilidades existentes; otro suministrar las facilidades que faltan, y el tercero conseguir para estas actividades directores que estén adecuadamente preparados. Todo esto, por

lo tanto, significa que se debe hacer un estudio cuidadoso de la situación presente. También significa que los encargados de las facilidades existentes deben anunciarlas apropiadamente, para atraer a los alumnos. Significa también que los educadores, los padres y los trabajadores sociales deben animar como mejor puedan a los niños para que hagan uso de las muchas y buenas cosas que se les ofrece; y, por otra parte, cooperar cuanto les sea posible para subsanar sin pérdida de tiempo, las faltas que existan en cuanto se

refiere a campos de recreo, material, personal y facilidades educativas. Estos problemas, en síntesis, ponen de manifiesto que lo principal es crear una buena organización en la comunidad y desarrollar la opinión pública.

Las vacaciones de verano son un problema demasiado importante para ser ignorado o tratado ligeramente por los que en alguna forma son responsables del destino de la vida humana juvenil.

RICARDO PABLO HANEL

S A N T I A G O

Casilla 185

Teléfono 83827

Bandera 575

Artículos y aparatos de laboratorios, para la enseñanza de Química y Física,

Microscopios, Micrótomos Reicher, balanzas analíticas Sartorius, balanzas para botones de oro.

Vidrio Jena y Darpn (Pyrex Jens)

Tubos de ensayo de vidrios Futax, Eiolax y Duran

Papel filtro Schieicher y Lchüii

ME ENCARGO DE PEDIDOS DIRECTOS A

LOS PRECIOS MAS VETAJOSOS

IDEARIUM

La previsión del futuro

Por José Ortega y Gaaset. ■ ■

Si cada generación consiste en una peculiar sensibilidad, en un repertorio orgánico de íntimas propensiones, quiere decirse que cada generación tiene su vocación propia, su histórica misión. Se cierne sobre ella el severo imperativo de desarrollar esos gérmenes interiores, de informar la existencia en torno según el módulo de su espontaneidad. Pero acontece que las generaciones infieles a sí mismas, que defraudan la intención histórica depositada en ellas. En lugar de acometer resueltamente la tarea que les ha sido prefijada, sordas a las urgentes apelaciones de su vocación, prefieren sestejar alojadas en ideas, instituciones, placeres creados por las anteriores y que carecen de afinidad con su temperamento. Claro es que esta deserción del puesto histórico no se comete impunemente. La generación delincuente se arrastra por la existencia en perpetuo desacuerdo consigo misma, vitalmente fracasada.

Yo creo que en toda Europa, pero muy especialmente en España, es la actual una de estas generaciones desertoras. Pocas veces han vivido los hombres menos en claro consigo mismos, y a caso nunca ha soporta-

do la humanidad tan dócilmente formas que no le son afines, supervivencias de otras generaciones que no responden a su latido íntimo. De aquí el comienzo de apatía tan característico de nuestro tiempo, por ejemplo, en política y en arte. Nuestras instituciones, como nuestros espectáculos, son residuo anquilosado de otra edad. Ni hemos sabido romper resueltamente con esas desvirtuadas concreciones del pasado, ni tenemos posibilidad de adecuarnos a ellas.

Por ser tales las circunstancias, un sistema de pensamientos como el que desde hace años expongo en esta cátedra, no puede ser fácilmente comprendido en su intención ideológica, en su fisonomía interior. Se aspira en él, tal vez sin lograrlo, a cumplir con toda pulcritud el imperativo histórico de nuestra generación. Pero nuestra generación parece obstinada radicalmente en desoír las sugerencias de nuestro común destino. He llegado por fuerza al convencimiento de que aún los mejores de ella, salvo muy contadas excepciones, no sospechan siquiera que EN NUESTRO TIEMPO LA SENSIBILIDAD OCCIDENTAL HACE UN VIRAJE, CUÁNDO ME-

NOS DE UN CUADRANTE. He aquí por qué considero necesario anticipar en esta primera lección algo de lo que, a mi juicio, constituye el tema esencial de nuestro tiempo.

¿Cómo es posible que se le desconozca tan por completo? Cuando al conversar sobre política con algún coetáneo "avanzado, radical, progresista"— para ponernos en el mejor caso,— surge la inevitable discrepancia, piensa nuestro interlocutor que esta discrepancia sobre materias de gobierno y Estado es propiamente una divergencia política. Más padece un error: nuestro desacuerdo político es cosa muy secundaria, y carecería por completo de importancia si no sirviese de manifestación superficial a un disenso mucho más profundo. No nos separamos tanto en política como en los principios mismos del pensar y del sentir. Antes que las doctrinas del derecho constitucional, nos distancian una diferente biología, física, filosofía de la historia, ética y lógica. La posición política de tales contemporáneos es consecuencia de ciertas ideas que juntos recibimos de los que fueron nuestros maestros. Son ideas que tuvieron plena vigencia hacia 1890. ¿Por qué se han contentado con insistir en los pensamientos recibidos, a pesar de notar reiteradamente que no coinciden con su espontaneidad? Prefieren servir sin fé bajo unas banderas desteñidas, a cumplir el penoso esfuerzo de revisar los principios recibidos, poniéndolos a punto con su íntimo sentir. Lo mismo da que

sean liberales o reaccionarios: en ambos casos son rezagados. El destino de nuestra generación no es ser liberal o reaccionaria, que tenga sentido y que, por tenerlo, pueda ser entendido.

Pero la vida no es un proceso extrínseco donde simplemente se adicionan contingencias. La vida es una serie de hechos regida por una ley. Cuando sembramos la simiente de un árbol prevemos todo el curso normal de su existencia. No podemos prever si el rayo vendrá o no a segarle con su alfanje de fuego colgado al flanco de la nube; pero sabemos que la simiente de cerezo no llevará forraje de chopo. Del mismo modo, el pueblo romano es un cierto repertorio de tendencias vitales que se van desarrollando en el tiempo, a paso a paso. En cada estadio de este desarrollo se halla preformado el subsecuente. La vida humana es un proceso interno en que los hechos esenciales no caen desde fuera sobre el sujeto — individuo o pueblo,— Es, en efecto, individuo o pueblo,— sino que salen de éste, como de la semilla fruto y flor. Es, en efecto un azar que en el siglo I antes de Jesucristo viviese un hombre con el genio singular de César. Pero César hizo brillantemente con su genio singular lo que hubieran hecho sin tanta brillantez ni plenitud otros diez o doce hombres, cuyos nombres conocemos. Un romano del siglo II antes de Jesucristo no podía prever el destino unipersonal que fué la vida de César, pero sí podía profetizar que el siglo I antes de Jesucristo sería una épo-

ca "cesarista". Con uno u otro nombre, el "cesarismo" era una forma genérica de vida pública que venía preparándose desde tiempo de los Gracos. Catón profetizó bien claramente los destinos de aquel futuro inmediato (1).

Por ser la la existencia humana propiamente vida, esto es, proceso interno en que se cumple una ley de desarrollo, es posible la ciencia histórica. A la postre, la ciencia no es sino precisamente desinteresarse de este anticuado dilema.

No es admisible que las personas obligadas por sus relevantes condiciones intelectuales a asumir la responsabilidad de nuestro tiempo vivan, como el vulgo, a la deriva, atenuadas a las superficiales vicisitudes en los rumbos de la historia. Porque ésta no es un puro azar indócil a toda previsión. No cabe, ciertamente, predecir los hechos singulares que mañana van a acontecer; pero tampoco sería de verdadero interés pareja predicción. Es, en cambio, perfectamente posible prever el sentido típico del próximo futuro, anticipar el perfil general de la época que sobreviene. Dicho de otra manera: acaecen en una época mil azares imprevisibles: pero ella

misma no es un azar, posee una contextura fija e inequívoca. Pasa lo propio que con los destinos individuales; nadie sabe lo que le va a acontecer mañana, pero sí sabe cual es su carácter, sus apetitos, sus energías y, por lo tanto, cual será el estilo de sus reacciones ante aquellos accidentes. Toda vida tiene una órbita normal preestablecida, en cuya línea pone el azar, sin desvirtuarla esencialmente, sus sinuosidades e identaciones.

Cabe en historia la profecía. Más aún: la historia es una labor científica en la medida en que sea posible la profecía. Cuando Schlegel dijo que el historiador es un profeta del revés, expresó una medida tan profunda como exacta.

La interpretación de la vida que tenía el hombre antiguo en rigor, anula la historia. Para él, la existencia consistía en un irle pasando a uno cosas. Los acontecimientos históricos eran contingencias extrínsecas que caían sucesivamente sobre tal individuo o tal pueblo. La producción de una obra genial, las crisis financieras, los cambios políticos, las guerras eran fenómenos de un mismo tipo, que podemos simbolizar en la teja que aplasta a un transeunte. De esta suerte, el proceso histórico es una serie de peripecias sin ley, sin sentido. No es posible, por tanto, ciencia histórica, ya que ciencia sólo es posible donde existe alguna ley que pueda descubrirse, algo, otra cosa que el esfuerzo que hacemos para comprender algo. Y hemos comprendido históricamente una situación cuando la ve-

(1) Si alguien quiere ocuparse en reunir datos para una historia de las profecías históricas, se encontrará en seguida, sin necesidad de vastas investigaciones, con que la profecía ha sido lo normal, con que casi toda nueva tapa fué pronosticada por la anterior con pasmosa precisión. En obra próxima a publicarse reuniré algunas pruebas de esta afirmación, pero insisto en que el hecho a que me refiero es tan palmario que me sorprende no hallarlo desde siempre reconocido y subrayado.

mos surgir necesariamente de otra anterior. ¿Con qué género de necesidad— física, matemática, lógica? Nada de esto: con una necesidad coordinada a éstas, pero específica: la necesidad psicológica. La vida humana es eminentemente vida psicológica. Cuando nos cuentan que Pedro, hombre íntegro, ha matado a su vecino, y luego averiguamos que el vecino había deshonrado a la hija de Pedro, hemos comprendido suficientemente aquel acto homicida. La comprensión ha consistido en que vemos salir lo uno de lo otro, la venganza de la deshonra, en inequívoca trayectoria y con evidencia pareja a la que garantiza las verdades matemáticas. Pero con la misma evidencia, al saber la deshonra de la hija, pudimos predecir antes del Crimen que Pedro mataría a su vecino. En este caso se ve con toda claridad cómo al profetizar el futuro se hace uso de la misma operación intelectual que para comprender el pasado. En ambas direcciones, hacia atrás o hacia adelante, no hacemos sino reconocer una misma curva psicológica evidente, como al hallar un trozo de arco completamos sin vacilación su forma entera. Creo, pues, que no parecerá aventurada la expresión antecedente, según la cual la ciencia histórica sólo es posible en la medida en que es posible la profecía. Cuando el sentido histórico se perfecciona, aumenta también la capacidad de previsión (1).

(1) Como se advierte, esta doctrina de una posible anticipación del porvenir, no tiene apenas contacto

Pero, dejando a un lado todas las cuestiones secundarias que la pulcra exposición de este pensamiento plantearía, reduzcámonos a la posibilidad de prever el inmediato futuro.

¿Cómo proceder en tal empresa?

Es evidente que el próximo futuro nace de nosotros y consiste en la prolongación de lo que en nosotros es esencial y no contingente, normal y no aleatorio. En rigor bastaría, pues, con que descendiésemos al propio corazón y, eliminando cuanto sea afán individual, privada predilección, prejuicio o deseo, prolongásemos las líneas de nuestros apetitos y tendencias esenciales hasta verlas converger en un tipo de vida. Pero yo comprendo que esta operación, en apariencia tan sencilla, no lo es para quien no está habituado a los rigores y precisiones del análisis psicológico. Nada menos habitual, en efecto, que esa torsión de la mente hacia adentro de sí mismo. El hombre se ha formado en la lucha con lo exterior, y sólo le es fácil discernir las cosas que están fuera. Al mirar dentro de sí se le nubla la vista y padece vértigo.

Pero yo creo que hay otro proce-

con el "profetismo histórico" que recientemente ha proclamado Oswald Spengler. Este funda su profetismo en una contemplación de las vidas históricas desde fuera de éstas, que consiste en una comparación intuitiva de sus formas o MORFOLOGIA. Lo que yo sostengo es lo contrario: el pronóstico histórico sólo es posible desde dentro de una vida y no para comparación de ésta con otras. El método comparativo propiamente tal en la morfología, queda en mi punto de vista reducido a un papel auxiliar y, además, consistente en otro género de comparación.

dimiento objetivo para descubrir en el presente los síntomas del porvenir.

He dicho antes que el cuerpo de las épocas posee una anatomía jerarquizada, que en él hay ciertas actividades primarias y otras secundarias, derivadas de aquéllas. Según esto, los caracteres que dentro de veinte años hayan llegado a manifestarse en las actividades secundarias de la vida, que son las más patentes y notorias, habrán comenzado ya hoy a insinuarse en las actividades primarias. La política, por ejemplo, es una de las funciones más secundarias de la vida histórica, en el sentido de que es mera consecuencia de todo lo demás. (1) Cuando un estado de espíritu llega a informar los movimientos políticos, ha pasado ya por todas las demás funciones del organismo histórico. La política es gravitación de unas masas sobre otras. Ahora bien; para que una modificación de los senos históricos llegue a la masa, tiene que haber antes influido en la minoría selecta. Pero los miembros de ésta son de dos clases: hombres de acción y hombres de contemplación. No es dudoso, que las nuevas tendencias, todavía germinantes y débiles, serán percibidas primero por los temperamentos contemplativos que por los activos. La urgencia del momento impide al hombre de acción sentir las vagas brisas iniciales que, por el pronto,

(1) En este punto, aunque sus motivos me parezcan inaceptables, tiene razón el materialismo histórico.

no pueden henchir su práctico velamen.

En el puro pensamiento es, por consiguiente, donde imprime su primera huella sutilísima el tiempo emergente. Son los leves rizos que deja en la quieta piel del estanque el soplo primerizo. El pensamiento es lo más fluído que hay en el hombre; por eso se deja empujar fácilmente por las más ligeras variaciones de la sensibilidad vital.

En suma: la ciencia que hoy se produce es el vaso mágico donde tenemos que mirar para obtener una apariencia técnica, que experimentan hoy la biología o la física, la sociología o a prehistoria, sobre todo a filosofía, son los gestos primigenios del tiempo nuevo. La materia delicadísima de la ciencia es sensible a las menores trepidaciones de la vitalidad, y puede servir para registrar ahora con tenues signos lo que andando los años se verá proyectado gigantescamente sobre el escenario de la vida pública. Cuenta, pues, la anticipación del porvenir con un instrumento de precisión semejante a los aparatos sísmicos, que revelan con un leve temblor lo que a enormes distancias es una catástrofe telúrica.

Nuestra generación si no quiere quedar a espaldas de su propio destino, tiene que orientarse en los caracteres generales de la ciencia que hoy se hace, en vez de fijarse en la política del presente, que es toda ella, anacrónica y mera resonancia de una sensibilidad fenecida. De lo que hoy se empieza a pensar depen-

de lo que mañana se vivirá en las plazuelas.

Fichte intentó para su tiempo una labor parecida en el famoso curso, luego publicado en tomo, sobre los CARACTERES DE LA EPOCA ACTUAL. Reduciendo el empeño, yo

intentaré ahora someramente describir lo que considero tema capital de la nuestra.

(EL TEMA DE NUESTRO TIEMPO).

La Paz y la Guerra

No estima la quietud del puerto quien no ha padecido en la tempestad, ni conoce la dulzura de la paz quien no ha probado lo amargo de la guerra. Cuando está rendida, parece bien esta fiera enemiga de la vida; en ella se declara aquel enigma de Sansón, del león vencido, en cuya boca, después de muerto, hacían panales las abejas, porque acabada la guerra, abre la paz el paso al comercio, toma en la mano el arado, ejercita las artes, de donde resulta la abundancia, y de ella las riquezas; las cuales, perdido el temor que las había retirado, andan en las manos de todos. Aún las cosas que carecen de sentido se regocijan con la paz ¡Qué fértiles y alegres se ven los campos que ella cultiva! ¡Qué hermosas las ciudades pintadas y ricas con su sosiego! Y al contrario, ¡qué abrasadas las tierras por donde pasa la guerra! Apenas se conocen hoy en sus cadáveres las ciudades y castillos de Alemania. Tinta en sangre mira Borgoña la verde cabellera de su altiva frente rasgadas y abrasadas sus vis-

tosas faldas, quedando espantada de sí misma.

Ningún enemigo mayor de la naturaleza, que la misma guerra; quien fué el autor de lo criado, lo fué de la paz; con ella se abraza la justicia. Son medrosas las leyes, y se retiran y callan, cuando ven las armas; por esto dijo Mario, excusándose de haber cometido en la guerra algunas cosas contra las leyes de la patria, que no las había oído con el ruido de las armas.

En la guerra no es menos infelicidad de los buenos matar que ser muertos. En la guerra los padres entierran a los hijos, turbado el orden de mortalidad, en la paz los hijos a los padres; en la paz se consideran los méritos y se examinan las causas; en la guerra la inocencia y la malicia corren una misma fortuna; en la paz se distingue la nobleza de la plebe; en la guerra se confunde, obedeciendo el más flaco al más poderoso; en aquella se conserva, en ésta se pierde la religión; aquélla mantiene y ésta usurpa los dominios.

La paz quebranta los espíritus de los vassallos, y los hace ser viles y leales; y la guerra los levanta, y hace inobedientes. Por eso Tiberio sentía tanto que se perturbase la quietud que había dejado Augusto en el imperio. Con la paz crecen las delicias, y cuando son mayores, son más flacos los súbditos y más seguros.

En la paz pende todo del príncipe; en la guerra de quien tiene las armas; y así Tiberio disimulaba las ocasiones de guerra por no cometerla a otro. Poco dura el imperio que

tiene su conservación en la guerra. Mientras está pendiente la espada, está también pendiente el peligro. Aunque se pueda vencer, se ha de abrazar la paz, porque ninguna victoria tan feliz que no sea mayor el daño que se recibe en ella; ninguna victoria es bastante recompensa de los gastos hechos.

Tan dañosa es la guerra, que cuando triunfa derriba los muros, como se derriban los de Roma.

SAAVEDRA FAJARDO
(Siglo XVII)



LA MEJOR INVERSION

para su dinero es adquirir un hermoso sitio para edificación inmediata en las modernas poblaciones construidas por la Comunidad Lyon en Los Leones

Facilidades de pago. Consúltenos sin compromisos

Departamento de Comisiones de Confianza

BANCO DE CHILE (2.º Piso)

Hombres. Ideas. Hechos

Clave para conocer el Carácter de las Personas

por **MAX DELSOIR**

(De «Character and Personality», de Nueva York)

El carácter es algo que sirve para distinguir a los seres humanos. Es más de lo que comunmente se cree; algo permanente dentro del alma del individuo y que sirve de agente conductor de todas sus acciones separadas.

A decir verdad, en todos los seres humanos se producen cambios, pero, en general, estos no son muy profundos. De manera que se podría formular una ley sobre la estabilidad de una sola línea de carácter. Yo, por mi parte, he observado las alteraciones que éste puede sufrir. Por ejemplo, una criatura fría y dominante se puede transformar, por el hábito de la morfina, en desdichada y débil.

Ejemplos clásicos de cambio de carácter son los de "Otelo" de Shakespeare y la "Dama de Orleans", de Schiller. Goethe nunca presentó un caso semejante de transformación. Este autor comprueba la idea general de que lo esencial en el carácter es algo que permanece y que se puede preservar a pesar de todos

los cambios superficiales. Finalmente, deseo señalar el hecho de que el carácter en cualquier caso es siempre una unidad.

El espíritu que prevaleció en el siglo dieciocho y que fué antes que todo de análisis, nos ha brindado la idea de considerar a menudo el carácter como una especie de mosaico a fuerza de contener tan distintas inclinaciones. En realidad, no es así. Es algo permanente, es una contextura absoluta del yo interior, es una estructura interna y adentro de la cual las cualidades tienen un lugar definido.

Su última y más importante característica es la que de esta sutilísima acción recíproca de fuerzas internas, resulta siempre una definida conducta humana. El carácter se muestra en los contactos con el mundo y en las reacciones que éste produce sobre el ser. Esos atributos que se manifiestan en la actividad entre los hombres, pertenecen siempre al carácter. O en otras palabras, el carácter incluye ese algo

que si se destruyese, significaría retirar lo que constituye lo permanente del ser en las acciones del hombre.

Ahora hagamos una pregunta: ¿Desde qué punto de vista debemos nosotros interpretar el carácter de la persona de modo que podamos clasificar a los hombres en tipos que, a su vez, sean susceptibles de un tratamiento científico? El aspecto más natural es desde luego la característica física.

Se habla, por ejemplo, del tipo "piknik" y que quiere decir un hombre regordete, ancho de hombros, robusto, con lustrosa cabeza calva. Tales ideas han sido siempre muy difundidas. Un hombre intrigante tiene siempre que tener cabello rojo. Un santo debe ser flaco y tener cierta palidez, etc.

A mí me parece difícil comprobar de qué manera se pueden deducir conclusiones infalibles tomando como punto de partida la naturaleza del cuerpo humano, siendo que esto depende de otras causas. La hipótesis parece ser de que todos los órganos del cuerpo — desde una cabeza calva hasta un estómago robusto — corresponden a cierto elemento del carácter; de que la superficie del cuerpo es al mismo tiempo la frontera entre el mundo interior y el exterior y trae conocimientos del primero al segundo.

Se podría aceptar esto último tratándose de la cara porque ya sabemos por experiencia que las facciones pueden cambiar según el desarrollo del carácter. La revelación más concluyente del carácter y sus

subdivisiones en formas típicas se encuentran en movimientos de expresión puesto que éstos corresponden a estados de alma. Sin duda existen expresiones deliberadas e involuntarias.

La expresión involuntaria es la más importante. De la misma manera en que podemos reconocer el árbol de roble observando una parte de la hoja, igualmente podemos reconocer el carácter total por la modulación de la voz. Podemos aprender muchísimo por el paso, el gesto, el grito de desmayo, el rubor por vergüenza, el llanto de la tristeza.

No quiere decir precisamente que hay un hilo accidental o causal entre estas manifestaciones externas y el carácter. Pero existe, sin embargo, una íntima conexión entre ambas. Tales formas involuntarias de expresión resultan tan importantes para el estudio del carácter puesto que la gente generalmente intenta esconder su manera de ser y sin embargo se delatan a través de estos movimientos.

Estas son personas que están formadas por dos capas y cuyo carácter real y esencial solamente se puede comprobar observando tales involuntarios signos de expresiones. Algunas personas muestran tal arrogancia que a menudo no es sino la fachada exterior de una interior inseguridad. Algunos, por el contrario, aparentan una capa exterior de sangre fría bajo de la cual existe otra capa sensible y fácil de ser afectada.

La idea más popular y difundida es de que hay cualidades básicas se-

gún las cuales hay diferentes tipos de carácter. Es igualmente aceptado, que estas cualidades básicas excluyen a ciertas otras y que simultáneamente algunas más se van fomentando. Por ejemplo: si la característica de un hombre es la bondad, entonces la perversidad como característica, debe excluirse.

Por otra parte, es común que un hombre bondadoso es siempre considerado. Al mismo tiempo otras características puede ser que estén ausentes: por ejemplo, la tendencia a los placeres. Y esto se puede encontrar lo mismo entre gente bondadosa como entre gente perversa.

Según esta teoría, hay en cada carácter una esencia (v. gr.: el deseo por el poder o por el conocimiento), desde donde toda la acción del individuo habrá de proceder. Si uno conoce esta ausencia predominante de su conducta, ya sea por intuición o por experiencia, entonces desde ya se posee la clave de su carácter. Tengo, sin embargo, dos objeciones que hacer a esta clasificación. No podemos de ninguna manera afirmar que la cualidad básica sea constante, puesto que todas las características del carácter son ambiguas. Consideremos, por ejemplo, el caso de una persona cuya característica principal sea la terquedad. ¿Hemos acaso concretado algo substancial acerca de esta persona? Difícilmente, puesto que existen muchas clases de terquedad.

Hay una cierta terquedad inerte, pasiva, y esas personas a quienes denominamos "cabezas de de piedra", intratables, "cuellos duros";

existen muy a menudo mujeres, pero también hay hombres, aún hombres de calibre intelectual, quienes replican a cualquier argumento con una sola respuesta. Luego existen personas cerradamente obstinadas, que resultan dogmáticas y penderas.

Mi opinión personal es de que cualquier intento de concretar en una ley uniforme y consistente los distintos tipos del carácter humano, resulta predestinado al fracaso. Detrás de la vida y los hechos de cualquier persona no existe carácter básico (como si fuese una substancia inmanente y metafísica) que nosotros pudiésemos describir como miseria, vanidad, etc. No existe una cualidad básica definible que penetre y domine a todas las otras.

Cada carácter representa cierta relación a la vida; no debe, en consecuencia, preguntarse qué clase de relaciones son fundamentalmente posibles. Cada carácter es, hasta cierto punto, un índice. Interpretar al hombre por medio del tipo a que pertenece, no quiere decir que se refiera a la dirección desde donde sino a la dirección a donde. Es, en consecuencia, una interpretación teológica. Desde este punto de vista yo propongo una división triple.

El primer tipo de carácter me propongo llamarlo el "seinsmensch" (el hombre-ser). Lo encontramos en el último peldaño entre los negros y ha sido descrito de manera impresionante por Albert Schweitzer. Este hombre no se siente atado hacia nada. Simplemente se dedica a vivir. Carece absolutamente de idea-

les o propósitos en su vida. A nosotros nos impresiona como un semi-consciente.

Es totalmente diferente con el siguiente tipo, el "lebensmensch" (el tipo de la vida fácil, el hombre-vida). Vivir y particularmente vivir con confort, representa para él vivir con placer extremado, y, por el contrario, morir representa un desencanto excesivo. Evita hasta don-

de puede las preocupaciones y la falta de confort; busca su seguridad por medio de salvaguardias.

El tercer tipo yo lo denomino "leistungsmensch" (el tipo luchador, el hombre-éxito). Para éste, el valor de la vida no depende de si se siente bien, sino en si puede obtener algo en especial, algo que ponga a la humanidad siempre un paso hacia adelante.

Diez millones destinados por ley al fomento de la educación física en el país

"Visto lo dispuesto en el artículo 5.º de la ley N.º 5,799, de 23 de enero último, decreto:

Apruébase el siguiente reglamento para la aplicación de la referida ley:

1.º La suma de diez millones de pesos (\$ 10.000.000), que destina la ley N.º 5,799 de enero último, al fomento de la educación física en el país, se invertirá, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 2.º de la misma, en la siguiente forma:

A) Para iniciar los trabajos de construcción del Estadio Nacional, tres millones de pesos (\$ 3.000.000), debiendo deducirse de estos fondos los gastos que demande: a) Adquisición del terreno, si fuere necesario; b) Pago de premios y honorarios profesionales de acuerdo con los decretos del Ministerio de Educación Pública N.º 805, de 25 de fe-

brero de 1935, 1,112, de 28 de febrero de 1936 y 1527 de 17 de marzo de 1936; y c) Contratación del personal técnico necesario para la fiscalización de las obras.

B) Para la construcción o terminación de estadios, campos deportivos y gimnasios en la provincia de San Diego, quinientos mil pesos, debiendo destinarse de esta suma una cuota de \$ 50.000 para el puerto de San Antonio; de \$ 50.000 para la ciudad de San Bernardo y de \$ 50.000 para la ciudad de Melipilla. El saldo será distribuido en los lugares y en la proporción que determine el Presidente de la República.

C) Para construcción o terminación de estadios, campos deportivos y gimnasios en las distintas provincias de la República, a excepción de Santiago, seis millones quinientos mil pesos (\$ 6.500.000). De esta su-

ma se deducirá hasta la cantidad de ciento cincuenta mil pesos para remunerar al personal técnico y administrativo encargado de los estudios y fiscalización de las obras, para los gastos que demande la supervigilancia de las mismas en las diversas ciudades del país y para cualquier otro gasto necesario para la aplicación de esta ley en la parte a que se refiere su artículo 2.º, inciso 3.º. La suma restante se distribuirá en la siguiente forma, en proporción al número de habitantes calculado por la Dirección General de Estadística en enero de 1933:

Prov. de Tarapacá . .	\$ 144.216.33
Prov. de Antofagasta .	270.573.15
Prov. de Atacama . .	128.366.28
Prov. de Coquimbo . .	475.033.43
Prov. de Aconcagua . .	940.508.48
Prov. de O'Higgins . .	348.375.09
Prov. de Colchagua . .	225.931.02
Prov. de Talca	393.462.72
Prov. de Maule	354.816.72
Prov. de Ñuble	434.171.25
Prov. de Concepción .	533.771.98
Prov. de Arauco	103.329.60
Prov. de Bío-Bío	316.432.33
Prov. de Cautín	764.878.30
Prov. de Valdivia . . .	437.069.79
Prov. de Chiloé	383.496.96
Prov. de Aysen	20.024.41
Prov. de Magallanes ..	75.544.14

2.º A falta de estadios o campos deportivos fiscales terminados o en construcción, el Presidente de la República podrá conceder los fondos que se detallan en la letra C. del N.º 1.º del presente Reglamento, de acuerdo con el artículo 4.º de la

ley, a las Municipalidades de las provincias respectivas, para que los destinen a campos deportivos, previa aprobación por el M. de E. Pública, de los planos, especificaciones y presupuestos correspondientes. El mismo Ministerio podrá, cuando lo estime conveniente, nombrar un delegado para fiscalizar la inversión de los fondos a que se refiere el art. 4.º de la ley.

En el caso a que se refiere el inciso anterior, las Tesorerías Comunes no podrán cancelar ningún estado de pago, sin el visto bueno del delegado nombrado. Ejecutados los trabajos, los Municipios respectivos, además de la rendición de cuentas a la Contraloría General de la República, deberán dar cuenta detallada de las inversiones hechas al Ministerio de Educación Pública.

3.º Las Municipalidades, previa autorización del referido Ministerio, podrán disponer sólo hasta un 5% del total de las sumas que se les asignen, para el pago de honorarios profesionales por estudios técnicos y fiscalización de las obras.

4.º En la elección de los terrenos que se adquieran o se cedan o en la de aquellos en que se ejecuten obras con fondos provenientes de esta ley, se dará preferencia a los que, reuniendo las condiciones necesarias, sirvan por su ubicación, el mayor número de habitantes de la respectiva localidad.

5.º En la iniciación de las obras tendrán preferencia aquellas ciudades cuyos municipios, deportistas o vecinos aporten el terreno o contribuyan con dinero para la ejecución

de las construcciones que señala la ley.

6.o La ubicación del Estadio Nacional se fijará por decreto supremo.

7.o Las Municipalidades darán cumplimiento al artículo 3.o de esta ley, entendiéndose que en las zonas secas no podrá expendirse ninguna bebida alcohólica, incluso la cerveza, en una extensión de 500 metros alrededor del Estadio Nacional y de 200 metros alrededor de los demás, 250 metros alrededor de los demás,

sin perjuicio de la acción que en el mismo sentido corresponde al Cuerpo de Carabineros y los empleados de la Dirección General de Impuestos Internos en conformidad al Título III de la ley N.o 5231, cuyo texto definitivo fué aprobado por decreto de Hacienda N.o 2355, de 25 de agosto de 1933.

Tómese razón, comuníquese, publíquese e insértese en el Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno.—
ALESSANDRI.— Fco. Garcés Gana.



Sugerencias Pedagógicas

Breves Notas sobre el Almanaque Escolar

por ALBERTO ENCINA M.

La Dirección General de Educación interesada en que el tiempo que se dedica a las actividades educacionales se aproveche lo mejor posible, ha recomendado las formas más prácticas y eficientes de planear y realizar las labores escolares.

Preocupación preferente del personal docente ha sido la Circular N.º 15 del año 1934 que sugiere ideas precisas sobre planeamiento y realización de la labor y la adopción del "Almanaque Escolar".

Es amplio el criterio y clara la visión que la Dirección General ha tenido al hacer tales recomendaciones pero, en lo que a Almanaque Escolar se refiere ha sido difícilmente interpretada.

El mayor ideal de un planeamiento y de una orientación científica de las actividades escolares por el cuerpo administrativo e inspectivo, sería el que dichos funcionarios verificasen una labor correlacionada y armónica a través de todo el país, no en su forma, medios y contenidos como lo disponen los actuales Reglamentos, sino en propósitos y finalidades.

Dada la imposibilidad de que se verifiquen concentraciones periódicas, generales o regionales, de Inspectores Provinciales e Inspectores Escolares, la Circular 15, propone la organización de las actividades de cada jurisdicción de modo que se verifique una organización anual, una trimestral y una mensual que a su vez de cabida a la semanal.

La organización anual— dice la Circular 15 — corresponde a la Asamblea de Directores, bajo la presidencia del Inspector Escolar y, en ella deben concretarse los aspectos más generales y esenciales de la labor escolar.

Igualmente corresponde a la Asamblea de Directores, presidida por el Inspector Escolar, la organización trimestral, en que deben concretarse detalles que estén más directamente relacionados con las actividades de cada Escuela.

La organización mensual, que debe dar cabida a la semanal, corresponde al Consejo de Profesores de cada Escuela, bajo la presidencia del Director respectivo. Ella debe formar un todo, en que se amalga-

me lo esencial, lo secundario y el detalle.

Sin duda, la Inspección Provincial, en atención a las directivas que le imprime la Dirección General debe proporcionar los fundamentos básicos del desenvolvimiento de la personalidad del niño; desenvolvimiento psico-físico, formación del carácter, espíritu de solidaridad, amor patrio, deberes y derechos de buen ciudadano. Distribuir el tiempo correspondiente a las actividades ordinarias, extraordinarias y de vacaciones. La que, con más conocimiento de los intereses y necesidades del medio, señale el alcance de los contenidos educacionales y sus proyecciones sociales.

La organización de las actividades por la Inspección Provincial debe servir de base y fundamento a la Asamblea de Directores presidida por el Inspector Escolar, asamblea que debe proporcionar los puntos básicas para la organización del "Plan Anual de Trabajo" de cada Escuela; el que, complementado con una visión panorámica de los contenidos educacionales de cada Grado o curso, más aquellos hechos, acontecimientos, motivos o asuntos que coincidan en fecha y digan relación con la educación, para su efectivo y oportuno aprovechamiento, formará el Almanaque Escolar.

Fuera de las sugerencias precisas de la Inspección Provincial, pueden servir como puntos básicos para el Plan Anual:

I) Una rápida fundamentación de las actividades según la doctrina o

principio orientador que sustente la Escuela.

II) Algunas indicaciones sobre estudio del niño.

III) Período preparatorio. Dura-

III) Período Preparatorio. Duración y actividades que deben desarrollarse.

IV) Modalidad y caracteres de los Grados. Alcance de los contenidos educacionales según el Grado. Procedimientos metodológicos.

V) Control del aprendizaje.

VI) Actividades complementarias. Actividades Libres. Hora del Cuento. Cruz Rojas. Brigada, etc.

VII.—Consejo de Profesores.

VIII) Comunidad Escolar, etc.

Sumado a este Plan los aniversarios cívicos, religiosos, emana de la Uva, de la Madre, del Niño, de los Animales, de las Américas, etc., etc., resulta el Almanaque Escolar.

El planeamiento anual de las actividades puede ser revisado por la Asamblea de Directores, cada tres meses, como la Circular 15 lo propone o cuando las circunstancias así lo aconsejen, para ver la efectividad de su aplicabilidad o para llenar algunas lagunas o hacer correcciones.

El Plan de Trabajo anual de cada Escuela, verificado por el personal, será quien determine y oriente el planeamiento de las actividades de cada profesor. Tales actividades deben comprender tanto el aspecto psico-físico, como cultural y social. Así, debe procurar al niño procesos que favorezcan la propia comprensión y significado de sus actividades, actitudes y adquisiciones; un míni-

mum de conocimientos sistemáticos y conducirlos al dominio de habilidades y técnicas socialmente deseables a fin de que descubran, por sí solos y conscientemente, su centro; prosigan su ruta y operen con soltura en su medio.

Para conseguir tales propósitos, cada profesor debe recurrir a los procedimientos pedagógicos preconizados por la nueva pedagogía, basados preferentemente en la globalidad y el espíritu de comunidad. Su labor metodológica debe desarrollarla a manera de Unidades de Trabajo. Asuntos o Motivos centrales alrededor de los cuales deben girar distintas asignaturas y materias. En consecuencia, en atención al Planeamiento Trimestral de la Asamblea de Directores, debe idearse su plan de Asuntos o Motivos generales de donde derivar su labor mensual y los contenidos a abordar en cada clase, período o unidad de trabajo.

Un ejemplo sintético:

Primer trimestre: Asuntos o motivos centrales.

I) Aspecto Psicológico: Estudio del niño.

II) Aspecto Social: Conocimiento del Hogar.

III) Aspecto Cultural: Materia a estudiar o conocer.

Labor del primer mes:

Del aspecto Psicológico; distintas mediciones pedométricas; observación del niño y confección de una ficha individual.

Del aspecto social; conversación con los padres; reuniones por cursos; organización del Centro de Padres o Comunidad.

Del aspecto Cultural; (Según el curso. Podría servir para un primer año).

a) El hogar.

b) La Escuela.

c) La calle.

d) Paseos públicos.

e) Estación del año y cualquier asunto incidental o fijo que se presente.

Cada uno de estos asuntos puede subdividirse en cuantos tópicos se desee o que las circunstancias requieran, así:

De a): Ubicación, dependencias, material de que se construye, útiles y muebles, personas que la habitan, etc.

De b): Hora de llegada y salida, deberes y derechos, actividades y comportamiento durante el trabajo y el descansi, labor común con otros cursos, etc.

De c): Tránsito de vehículos y carruajes, peligro, desórdenes, carabnero, establecimientos de importancia u oficinas públicas.

De d): Conocimiento de los más inmediatos e importantes, modo de conducirse, belleza, etc.

De e): Efecto en la vida de los habitantes, costumbres y actividades de la época, etc.

Estos asuntos, en este curso, no deben tener horario fijo, sino que el profesor debe tratar de darles vida en los momentos mismos en que se

presenten y que, ojalá, surjan en forma enteramente incidental u ocasional. De ellos, el profesor debe derivar los elementos necesarios para

la enseñanza de las técnicas en Lectura, Escritura y cálculo, profundizando siempre en las distintas asignaturas a que den lugar.



German Kraus Q.

ESTADO N.º 260. Of. 206

SASTRERIA

Casimires Ingleses

Cortes Exclusivos de Gran NOVEDAD

Créditos a 6 y 8 mensualidades

Pluma de Maestros

Escuelas Técnicas de México

Viterbo Alvear V.

Frente a una de las muchas y no bien tenidas plazas de la ciudad de México, se levanta el edificio que ocupa la Escuela de Costura y con que cuenta este país. Depende directamente del Departamento de Enseñanza Técnica, Comercial e Industrial, a cargo del distinguido ingeniero Sr. Juan Bta Bátiz. Del mismo departamento mencionado dependen las escuelas que con el nombre de Trabajadoras Sociales, Enseñanza Doméstica y Escuelas de Comercio para Señoritas, preparan a la mujer para la vida del trabajo y la sociedad socialista que el país reclama.

Desde el vestíbulo de la Escuela de Costura, notamos orden, actividad, silencio. Muy luego somos introducidos a una modesta, pero bien dispuesta oficina, en donde encontramos reunidas a la Srta Barragan, jefe inmediata de las escuelas técnicas femeninas, con la Srta. Directora del colegio. Con la amabilidad más exquisita, la directora, Srta. Sara Miranda, me va mostrando una serie de gráficas y cuadros para imponerme de la organización y actividades de su colegio.

En el curso de su inteligente y sabia exposición me voy informando de que esta escuela es uno de los colegios "tipo" o modelo, como di-

ríamos nosotros, dentro de su clase.

"Estas escuelas— dice la Srta. Miranda— trabajan por la emancipación económica y social de la mujer mexicana, explotada todavía en su trabajo y con escasa participación en la vida económica y política del país.

Tiene esta escuela varios años de existencia; pero hace poco más de un año que se ha logrado darle la orientación y organización actuales que a juicio de profesoras y alumnas son las que más convienen a los nuevos propósitos de la pedagogía mexicana.

Nos detenemos luego ante un gráfico muy cuidadosamente confeccionado y de él anotamos: La escuela cuenta con siete grados que son: De *Obreras Calificadas*, que a su vez comprende: Maestras de tercera, segunda y primera. *Maestras de Taller*, que comprende: Maestras de tercera, segunda y primera. Por último viene un grado de *Especialización* que puede ser diseñadoras, especialistas en adornos, etc.

Ha sido adoptado el presente plan de estudios, dice la Srta. Miranda. porque así lo exige el taller, la industria particular, la vida del trabajo en una palabra.

Cada uno de estos siete grados

comprende 600 horas de trabajo efectivo de aprendizaje. De este modo se logra dar a la alumna el entrenamiento y eficiencia que demanda la industria; se educa, así, para la vida real.

La escuela cuenta con tres categorías de alumnas. Unas pertenecen al Curso Rápido con 45 horas semanales, dando término al curso en 13 1/2 semanas. Otras siguen el Curso Matutino, con 30 horas semanales y asistencia única. Termina este curso en 20 semanas de clases.

El último curso es el Vespertino, con 25 horas semanales, por espacio de 24 semanas. Existe además, un Curso Nocturno.

Este colegio en la actualidad, atiende, a más de mil alumnas pertenecientes en casi su totalidad a hogares proletarios y de empleados.

Los estudios comprenden materias técnicas, como práctica de taller, conocimiento de maquinaria, de materiales, dibujo técnico, etc. Las otras materias las denominan de apoyo o auxiliares. Estas comprenden, castellano, aritmética, economía, contabilidad de taller, inglés y francés para los cursos de oficialas y maestras de taller. Estos ramos auxiliares, a diferencia de lo que ocurre entre nosotros, están perfectamente sincronizados con las necesidades y exigencias del oficio que se estudia. Así por ejemplo la profesora de francés, Sra. Ibarra, ha logrado orientar la enseñanza de su asignatura hacia el estudio y comprensión sólo del francés hablado y escrito. La razón a

que obedece es a clase de enseñanza no es otra que a las alumnas sólo han de necesitar más tarde en su trabajo de oficialas o maestras de taller, comprender las explicaciones que traen los figurines o revistas de moda escritas en ese idioma. Por tal razón no necesitan ellas aprender a hablarlo, ni menos escribirlo. Para conseguir estos objetivos ha tenido esta inteligente profesora, que trazarse un plan propio en su enseñanza.

El plan consiste en comenzar la enseñanza con el estudio de ciertas palabras francesas que dan la clave de sus principales sonidos. Después de esos cortos ejercicios se pasa a la adquisición de determinado vocabulario indispensable para las necesidades del oficio de costurera o modista. Con este fin, la Sra. Ibarra, después de largos estudios, ha logrado confeccionar un vocabulario de frecuencia, con palabras tomadas de una larga serie de revistas de moda francesa. En estos trabajos le fueron de gran utilidad los estudios de varios años que hizo en Francia, donde recibió clases de Decroly, Descoeurdes y otros eminentes maestros.

Más de 1200 palabras figuran en el mencionado vocabulario de frecuencia que la Sra Ibarra va dando a conocer a razón de 120 palabras por trimestre, junto con los ejercicios de comprensión oral y lectura en figurines, ya mencionados. Entre tanto los conocimientos de gramática y fonética francesas se dan en parte mínima y no en forma sistemática.

Tal sistema de enseñanza poco o nada tiene de psicológico; pero es conveniente recordar que las alumnas de estos cursos han pasado ya la infancia en la escuela primaria y que lo que buscan y piden al colegio es aprender luego un oficio.

Como manifestara algunas dudas sobre los resultados, fui gentilmente invitado a una clase de la Sra. Ibarra. Había allí delante, unas 30 muchachas del Curso de Oficiales de 3.ª, esto es, que antes de ingresar a la escuela, no habían recibido enseñanza de francés.

Se les distribuyeron unas hojas con unas seis frases tomadas de diversos figurines, para que las tradujeran. Recogidas estas hojas pude ver que la casi totalidad había traducido correctamente. Luego después, la profesora leyó en varios figurines, las instrucciones en francés que acompañan a cada uno, y las alumnas que sólo llevaban un trimestre de estudio, hicieron la traducción oral con gran satisfacción de mi parte.

El estudio del inglés sigue un método idéntico. He visitado también muchas otras salas y talleres. En cada taller hay una maestra especialista que por lo general es una ex alumna de la escuela. Noté en cada uno de ellos mucha organización y gran espíritu de trabajo. La disposición más cuidadosa se ha tenido hasta con la maquinaria más pequeña. Todo se rige allí por la racionalización más estricta. El sueldo de que disfrutaban estas maestras de taller es, sí, por desgracia, inferior

al que tienen las profesoras de ramos auxiliares; pero es posible que dentro de poco lleguen a tener igual renta.

En los talleres se ejecuta cuanto trabajo mandan hacer los particulares e industriales. Y así, con instalaciones modestas, pero eficientes, ví ejecutar toda clase de confecciones para grandes y chicos.

Por cada trabajo que se entrega a la alumna se le anota en una hoja de control, señalándosele el tiempo en que debe ejecutarlo, y el dinero que se le abonará por su trabajo. De este modo, al mismo tiempo que aprende, ve la remuneración inmediata de su esfuerzo.

El adelanto de la enseñanza en cada materia se controla científicamente por un sistema de pruebas ideadas y confeccionadas con la colaboración del Laboratorio de Psicotecnica, adjunto a la escuela.

El estudio de estas pruebas de control ha permitido encontrar un método científico de enseñanza. De él nos ocuparemos en extenso en otra oportunidad.

Mediante el control ya mencionado se evita que la alumna pierda su tiempo, especialmente en aquellos ramos cuyo aprendizaje puede ir más rápido. Así, por ejemplo, es frecuente que una alumna del Curso de Oficiales vaya en sus clases de taller junto con las oficiales de primera y en sus clases de economía industrial con las alumnas del curso de oficiales de segunda.

Como es notorio, esta organización de los estudios es de lo más encomiable y de toda necesidad en

nuestra enseñanza vocacional y técnica, tan atrasada a este respecto

De los talleres amplios y bien tenidos, fuimos llevados a la Cooperativa de Consumo, de la Escuela. A su funcionamiento se ha destinado una amplia sala. Cada alumna —me dice la Directora— es poseedora de una acción, por lo menos. Me impongo de los estatutos de esa Cooperativa, ya aprobados por la Secretaría de Educación. La organización es sencilla y responde con exactitud a los verdaderos fines del cooperativismo, tan mal conocidos en Chile. En el almacén pueden las alumnas y profesoras hacer sus compras de telas y útiles que necesiten. Sus precios son más bajos que los del comercio particular. Las utilidades se reparten en proporción a las compras que haga la cooperada, etc. De desear es que la doctrina cooperativista, tan extendida en este país, encuentre muy pronto en Chile el ambiente y la realización que merece.

Así, recorriendo salas y talleres llego de nuevo a la oficina de la Dirección. Frente de nuevo a una gráfica se me van explicando las Actividades Sociales que desarrolla la Escuela. Estas actividades están entregadas a cerca de 10 comités y alumnas, ayudadas por las profesoras. Así existen Comités de Salubridad, de Asistencia Social, de ex-alumnas, etc. Las actividades de estos Comités se controlan en una gráfica muy especial que anota con chinchas de colores, los trabajos en estudio, los iniciados y aquellos en realización. Todo es claro y con-

vincente. Reciben, además, las alumnas educación física y conocimientos de higiene privada e industrial, a cargo de médicos.

Suma ya varios miles las egresadas de esta espléndida escuela que honran a México, como nos honraría a nosotros si fuera nuestra.

Diariamente recibe la Dirección pedidos de oficialas y maestras de taller, sombrereras, peleteras, costureras, etc.

También un buen porcentaje no va a la fábrica, sino que pone su taller independiente, especialmente en el ramo de modas.

La Escuela lleva año a año una estadística rigurosa de los salarios, número de talleres y personal ocupado en los mismos, de la industria particular, a fin de regular la matrícula a las exigencias del trabajo.

Por medio de las Sociedad de ex-alumnas y Oficina de Colocación, la escuela sigue a la alumna más allá de las aulas y la sigue ayudando técnica y moralmente. Se cuida también de modo especial, que la egresada halle garantías en su trabajo y una justa remuneración a su actividad y esfuerzo. Llega muchas veces hasta tomar la defensa de la egresada en los casos de violación de las leyes del trabajo por parte de los empleadores. ¿Cuándo se hará algo parecido en nuestro país?

México se había quedado atrasado en su desarrollo técnico e industrial, no obstante sus grandes recursos en gente y riquezas; pero ya está de pie descontando el terreno perdido. Así deberemos hacer también nosotros algún día no lejano.

Biblio=Crítica

I.—Cultura General

Cosas del Campo

“Crear . . . he aquí la gran redención del dolor y el alivio de la vida”.

Nietzsche.

La autora del libro de “cuentos” que tengo en mi mesa de trabajo, es una persona de verdadero instinto literario. (Tómese en todo su rigor metafórico la parte final de la proposición anterior). Su faena no tiene aún el mérito de lo conseguido con plenitud; pero posee fuerza. Es, en pocas palabras, libro de iniciación.

Maité Allamand sabe encontrar asuntos para sus relatos; mas todavía no puede arquitectar en el cuento sus vivencias de artista. Su escribir es un poco suelto, desmadejado. No posee la técnica de la narración que cautiva por el dominio del oficio. Son sus páginas relatos de interés. Sin embargo, no tienen la emoción del cuento logrado.

El estilo de Maité es poco elegante, aunque se nota la espontaneidad; no consigue todavía el tono estético adecuado. No es que yo le quiera dar normas de retórica. Las normas son estáticas. No sirven para ser aprendidas de afuera para adentro. Acaso su valor esté cuando se

deducen del ejercicio personal. Por otra parte, la creación artística siempre tiene un poco de magia y misterio. No es tarea de puro racionalismo. Muchas veces existe, en el momento de la creación, algo así como la embriaguez. Es el numen a que se referían los antiguos griegos. Y ese dioscello fabuloso casi siempre existe, sino en la realidad objetiva, en la realidad psicológica del creador artístico.

Maité Allamand es mujer de dotes excepcionales. Hay en ella una observadora sagaz de los medios rurales y suburbanos chilenos. Ha sabido oír el habla popular y estamparla con gran sencillez y acierto.

Falta a la autora más dominio de la técnica cuentística. Pero tiene, en cambio, capacidad para captar ambientes y situaciones que son significantes. Sus defectos son todos susceptibles de corrección. Es necesario que pula y trabaje con más empeño. Que no se abandone a la natural facilidad. Es, por lo tanto, cuestión de voluntad en el oficio.

Los relatos de Maité son como cuadros abiertos. Es preciso que los limite en un ámbito literario. De modo que sean cuentos conclusos,

narraciones en que pase algo finito en el campo estético. Porque como escribo ahora, sus relatos dejan margen para que el lector imaginativo los continúe. Yo creo que el cuento debe ser una narración cerrada, un suceso agotado en sus posibilidades de desarrollo literario.

Un cuento, pues, me parece, ha de ser un retrato, según la teoría aplicada a la obra plástica de Wölfflin. No sé hasta qué punto, semejante teoría pueda ser verdadera para la literatura. Sin embargo, quiero insistir en un asunto. El cuadro abierto, no posee el ámbito delineado con la precisión que requiere un suceso breve, nervioso y dramático.

Creo, no obstante, que quien com-

puso "COSAS DE CAMPO" (Imp. Cultura, Santiago, 1935) es una auténtica escritora. Tiene condiciones y temperamento que la habilitan para esperar de ella grandes sorpresas literarias. No sería raro que mañana los periódicos anunciaran la aparición de un gran libro salido de su pluma. Por de pronto, es preciso esperar. Conviene, asimismo, no tornasolar su texto iniciativo con la interpretación; porque puede ser prematuro. Con todo, tengo fe en el futuro de la autora de este pequeño, modesto volumen de tapas blancas y de título con letras verdes.

Norberto Pinilla.

II.—Cultura Profesional

Diccionario de Pedagogía

La Editorial Labor, de Barcelona, encomendó al Prof. Luis Sánchez Sarto, la confección del presente "Diccionario de Pedagogía". El mencionado profesor buscó un numeroso y selecto grupo de colaboradores. Figuran, entre ellos, especialistas de la ciencia de la educación de toda Europa y varios de América del Norte y del Sur. Chile también está representado. Pero pudo ser un grupo formado, por ejemplo, por Amanda Labarca H., Juvenal Hernández, Luis Galdames, Martín Bunster, Egidio Orellana, Daniel Naveas, Moisés Mussa.

La pedagogía después de secularizadas las esperanzas de ensayos y pruebas, entra con firmeza al campo de las ciencias morales y sociales más valiosas.

¿Por qué el hombre busca en la pedagogía el remedio de sus males? He aquí lo que dice — en el "Prólogo" — la obra que tengo a la mano. "En los períodos de transición más destacados de la evolución histórica se aprecia este mismo fenómeno, cuyos motivos pueden condensarse así: 1.º Fracasada la cultura y forma de vida precedentes el hombre reflexiona sobre sí mismo

y se plantea la cuestión de su finalidad y valor. 2. El individuo considera indispensable su adaptación y preparación en perspectiva a la nueva situación creada. 3. El conocimiento de que el destino histórico de los pueblos depende de la manera de ser de los individuos, despierta el deseo de dar una nueva formación al hombre, para asegurar su futuro". En estos tres puntos se hallan magníficamente condensados los anhelos del hombre frente a lo que espera de la pedagogía. Grande, pues, resulta la responsabilidad de esta nueva ciencia y de quienes la imparten. De suerte que pocos libros habrá más útiles que aqué- los que contienen sus teorías y exposiciones.

El "Diccionario de Pedagogía", publicado en 1936, es una verdadera enciclopedia de la ciencia de la educación. En efecto, en dos gruesos volúmenes de tamaño grande, con 3251 páginas en total, contiene cuanto término, doctrina y dato de educador represente interés para la enseñanza.

La obra merece ser conocida, porque da, en forma fácil y cómoda, la información cabal del saber pedagógico de hoy. Es un texto, por lo demás, indispensable no sólo para el profesor amante del acrecentamiento de su cultura, sino para todo hombre que quiera conocer lo más esencial y valioso que poseen las doctrinas didácticas.

No se vaya a pensar, sin embargo, que esta obra está escrita con un criterio exclusivista y desde un punto de vista de estricto especialis-

mo. La disposición alfabética de las materias, no sólo dice relación con la pedagogía. Hay asuntos resueltos de muchas ciencias que de cerca o de lejos tienen tangencia con la educación.

¿Y qué en la vida no tiene contacto con la docencia? Si se acepta el concepto aristotélico de la educación, a saber: la formación de buenos hábitos en el niño; la enseñanza no puede circunscribirse a la mera dosificación sabia o dogmática de un conocimiento. Educar es poder adecuar la vida a una mayor felicidad moral y material de la sociedad y del individuo.

Mucho se podría decir de temas de tanta dramática importancia. Los hombres — filósofos y sociólogos — no se pueden poner de acuerdo sobre el fin de la educación. Cada régimen político, cada secta religiosa, aspira a conformar al individuo a su imagen y semejanza. Acaso tengan razón, pues les asegura su propia existencia y su mayor empuje sociales.

Sin embargo, convendría educar con fines puramente ético-sociales, es decir, con el objeto de provocar un constante perfeccionamiento, un mayor idealismo. Pero quiero que no se me entienda mal; idealismo, en este caso, no se opone a materialismo. Idealismo es, para mí, un vivir de proyectos vitales válidos, pe-
 humanos; **idealismo no es un** fabuloso esperar dechados extraterre-
 nos, sino ser radicalmente digno de la categoría hombre. En tal sentido, ser idealista es sinónimo de persona de carne y hueso, y con necesida-

des biológicas urgentes, pero que las satisface con decencia mental y física.

El "Diccionario de Pedagogía" cumple, con exactitud, el propósito

de sus redactores: aclara conceptos e ilumina en la solución de muchos problemas didácticos sutiles y difíciles.

Norberto Pinilla.

Labores Femeninas

por **María Antonieta Baduel**

El libro de la profesora María Antonieta Baduel es una verdadera novedad en las publicaciones docentes chilenas.

Como lo dice la autora en su prólogo: "La presente obra está destinada a servir de texto para la enseñanza de labores en el primer ciclo de los liceos".

La claridad en la exposición de la materia y lo preciso de los detalles en los dibujos, permiten que este libro no sólo sirva a los liceos sino a escuelas primarias, vocacionales y, en general, a toda mujer que se preocupe del embellecimiento y economía del hogar.

La obra es producto de las experiencias realizadas por la autora durante varios años de ejercicio profesional. Experiencias hechas con minuciosidad y con cariño.

Las diferentes lecciones que contiene el libro, están graduadas, según su dificultad, y tienen por fin desarrollar la habilidad manual y el buen gusto en la educanda. Además, a variedad de materia desarrolla la iniciativa personal.

Obras de tal naturaleza, se hacen

indispensables en esta época de maquinismo; porque el hogar está en peligro de desaparecer en sus aspectos más bellos y atractivos, esto es, el amor a las labores realizadas con proligidad y cariño y que constituyen uno de los matices más femeninos de la familia.

Resulta bastante interesante y fructífero el método recomendado por la autora. Los procedimientos que aconseja tienen un doble valor: economía de dinero y aprovechamiento de tiempo. Como se ve, María Antonieta Baduel se pone en el plano de las realidades docentes y económicas.

La señorita Baduel, profesora del Liceo de Niñas N.º 3.º de Santiago, al publicar "Labores Femeninas", (Imp. Universitaria, Santiago, -936) ha contribuido a la difusión de la asignatura que desempeña con verdadero talento. Es honroso para el magisterio nacional tener entre sus componentes a una educadora tan entusiasta y abnegada.

Amalia Carvajal de Pinilla.

Boletín Informativo

NOMBRAMIENTOS:

Decreto N.º 2891.—5 de mayo de 1936.—Nómbrese a doña Celia Allende Cancino, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.ª clase N.º 79 de Valdivia.

Decreto N.º 3923.—Santiago, 5 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Hortensia González Troncoso, profesora de la escuela N.º 12 de Angol, para que desempeñe igual cargo en la escuela N.º 2 de Imperial.

Decreto N.º 2989.—Santiago, 7 de mayo de 1936.—Nómbrese a doña Olga Tapia del Río, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela de 3.ª clase N.º 24 de Lautaro.

Decreto N.º 3924.—Santiago, 5 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Rebeca Vargas Rocha, directora de la escuela de 3.ª clase N.º 77 de Llanquihue, para que, a contar desde el 1.º de junio del presente año, desempeñe igual cargo en la escuela de 3.ª clase N.º 12 de Angol.

Decreto N.º 3922.—Santiago, 5 de junio de 1936.—Nómbrese a don Fernando Aguirre García, para que en calidad de interino desempeñe 3 horas semanales de clase de Agricultura en la Escuela Normal de Copiapó.

Decreto N.º 4079.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Nómbrese a doña María Larrahona Pérez, profesora de la escuela N.º 9 de Elqui, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela de 3.ª clase N.º 21 de La Serena.

Decreto N.º 4063.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Überlinda Carrasco Carrasco, profesora de la escuela N.º 4 de Curicó, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N.º 11 de Melipilla.

Decreto N.º 4063.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Nómbrese a don

Daniel Wall Yáñez, sub-director de la escuela N.o 1 de Arica, para que desempeñe el cargo de director de la escuela de 1.a clase N.o 1 de Huasco.

Decreto N.o 4159.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Morelia Koot Cares, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N.o 12 de Angol.

Decreto N.o 4160.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Nómbrese a don Manuel Segundo Parada Candia, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesor en la escuela N.o 17 de Cauquenes.

Decreto N.o 4161.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Ilda Rojas Díaz, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la escuela N.o 20 de Huasco.

Decreto N.o 4188.—Santiago, 15 de junio de 1936.—Nómbrese a doña María Añón Carreño, profesora de la escuela N.o 5 de la Laja, para que desempeñe igual cargo en la escuela N.o 14 de Caupolicán.

Decreto N.o 4241.—Santiago, 17 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Aurelia Pizarro Espinoza, directora de la escuela de 1.a clase N.o 18 de Valparaíso, para que desempeñe igual cargo en la escuela de 1.a clase N.o 6 del mismo departamento.

Decreto N.o 4239.—Santiago, 17 de junio de 1936.—Nómbrese a don Carlos Labarca Calvo, profesor de la escuela N.o 104 de Santiago, para que a contar desde el 1.o de junio del presente año, desempeñe el cargo de director de la escuela de 3.a clase N.o 17 de Caupolicán.

Decreto N.o 4362.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Nómbrese a doña María M. Sánchez Muñoz, profesora de la escuela N.o 21 de Santiago, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela de 3.a clase N.o 231 del mismo departamento.

Decreto N.o 4361.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Nómbrese a don Daniel Oñate Rozas, director de la escuela de 2.a clase N.o 12 de La Unión, para que desempeñe igual cargo en la escuela de 1.a clase N.o 1 del mismo departamento.

Decreto N.o 4314.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Nómbrese a doña Eliana Aranguiz Henríquez, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela de 3.a clase N.o 26 de Elqui.

Decreto N.o 4441.—Santiago, 23 de junio de 1936.—Nómbrese a don Bruno Schulbach Hinz, profesor de música y canto del Liceo

de Hombres de Ancud, para que desempeñe 9 horas semanales de clase de violín, en la Escuela Normal de dicha ciudad.

GRADOS:

Decreto N.º 3267.—Santiago, 16 de mayo de 1936.—Se declara que doña Zoila Aurora Campaña González, directora de la escuela N.º 23 de Iquique, tiene derecho a figurar en el grado 10.º

Decreto N.º 3399.—Santiago, 19 de mayo de 1936.—Se declara que doña María Luisa Schmidt Garguillo, profesora de la escuela N.º 2 de Iquique, tiene derecho a figurar en el grado 6.º

Decreto N.º 3398.—Santiago, 19 de mayo de 1936.—Se declara que don José del C. Miranda Oyarzún, profesor de la escuela N.º 34 de Ancud, tiene derecho a figurar en el grado 6.º

Decreto N.º 4329.—Santiago, 19 de mayo de 1936.—Se declara que doña Carlota Ramírez Plaza, profesora de la escuela N.º 1 de Arica, tiene derecho a figurar en el grado 8.º

Decreto N.º 3518.—Santiago, 20 de mayo de 1936.— Se declara que doña Elcira Martínez Uribe, profesora de la escuela N.º 38 de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 2.º

Decreto N.º 3492.—Santiago, 20 de mayo de 1936.— Se declara que

Decreto N.º 3493.—Santiago, 20 de mayo de 1936.— Se declara que doña Ema Grandón Moreno, profesora de la escuela N.º 133 de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 3.º

Decreto N.º 3662.—Santiago, 28 de mayo de 1936.— Se declara que don Gerardo Henríquez Roldán, profesor de la escuela N.º 1 de San Carlos, tiene derecho a figurar en el grado 9.º

Decreto N.º 3848.—Santiago, 30 de mayo de 1936.— Se declara que doña Tulia Díaz Borquez, directora de la escuela N.º 17 de Castro, tiene derecho a figurar en el grado 2.º

TRASLADOS:

Decreto N.º 3503.—Santiago, 20 de mayo de 1936.—Trasládase el siguiente personal del departamento de Valparaíso. Doña Elsa Zamora Villarroel, directora de la escuela de 3.ª clase N.º 107, al cargo de profesora de la escuela N.º 113; y doña María Tapia Altamirano, profesora de la escuela N.º 113, al cargo de directora de la escuela de 3.ª clase N.º 107.

Decreto N.º 3918.—Santiago, 4 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal. Doña Laura Vidal Lazo, directora de la escuela de 3.ª clase N.º 38 de San Fernando, al cargo de profe-

sora de la escuela N.º 1 de Santiago y don Humberto de la Barra Muñoz, profesor de la escuela N.º 1 de Santiago, al cargo de director de la escuela de 3.ª clase N.º 38 de San Fernando.

Decreto N.º 3931.—Santiago, 5 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal: doña Clara Salazar Lavín, profesora de la escuela N.º 49 de Valdivia, a igual cargo de la escuela N.º 3 de Llanquihue; y doña Petronila González Subiabre, profesora de la escuela N.º 3 de Llanquihue, a igual cargo en la escuela N.º 49 de Valdivia.

Decreto N.º 4014.—Santiago, 5 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal: Don Raúl Winter Miranda, profesor de la escuela N.º 58 de Santiago, a igual cargo en la escuela N.º 56 del mismo departamento; y doña Teresa Olguín Parraguez, profesora de la escuela N.º 56 de Santiago, a igual cargo en la escuela N.º 58 del mismo departamento.

Decreto N.º 4078.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Trasládase la plaza de profesora de la escuela N.º 12 de Iquique servida por doña Rosa Soto Mena, a la escuela N.º 10 del mismo departamento.

Decreto N.º 4156.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Trasládase las siguientes plazas de profesoras de las escuelas que se indican de Maipo, a las escuelas que se expresan del mismo departamento. La servida por doña Marta Arancibia Valenzuela, en la escuela N.º 20, a la escuela N.º 44; la servida por doña Luisa Rojas Godoy, en la escuela N.º 21 a la escuela N.º 46.

Decreto N.º 4157.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal: Doña Raquel Arancibia Castro, profesora de la escuela N.º 14 de Quillota, a igual cargo en la escuela N.º 134 de Valparaíso; y doña Elena Labra Ponce, profesora de la escuela N.º 134 de Valparaíso, a igual cargo de la escuela N.º 14 de Quillota.

Decreto N.º 4315.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase la plaza de profesora de la escuela N.º 101 de Santiago, a la escuela N.º 14 de Tomé y nóbrase para servirla a don Emilio Navarrete Villarroel.

Decreto N.º 4318.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase la plaza de profesor de la escuela N.º 11 de Castro, servida por don Custodio García Aguila, a la escuela N.º 45 de Ancud.

Decreto N.º 4316.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal del departamento de Elqui: Doña Raquel Hernández Sierra, directora de la escuela de 3.ª clase N.º 23, a igual cargo en la escuela de igual clase N.º 19; y doña Raquel

Rodríguez Huerta, directora de la escuela de 3.a clase N.o 19 a igual cargo en la escuela de igual clase N.o 23.

Decreto N.o 4317.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase las siguientes plazas de profesoras de las escuelas que se indican: La servida por doña Nieves Poblete A. en la escuela N.o 4 de Chillán, a la escuela N.o 2 de Talca; la servida por doña Violeta González Vergara, en la escuela N.o 32 de Talca, a la escuela N.o 18 del mismo departamento.

Decreto N.o 4319.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal del departamento de Arica: doña Blanca Astudillo Lemonier, directora de la escuela de 3.a clase N.o 11, al cargo de profesora de la escuela N.o 14; y doña Ana Ramírez Zúñiga, profesora de la escuela N.o 14, al cargo de directora de la escuela de 3.a clase N.o 11.

Decreto N.o 4320.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase la plaza de profesora de la escuela N.o 22 de Los Andes, servida por doña Rosa Espinoza Carvajal, a la escuela N.o 20 del mismo departamento.

Decreto N.o 4321.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase el siguiente personal: Don Juan Cornejo Donoso, profesor de la escuela N.o 33 de Valparaíso, a igual cargo en la escuela N.o 1 de Cachapoal; don Leonidas Osorio Osorio, profesor de la escuela N.o 1 de Cachapoal a igual cargo en la escuela N.o 33 de Valparaíso.

Decreto N.o 4338.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Trasládase las siguientes plazas de profesoras de la escuela N.o 80 de Valparaíso, a las escuelas que se indican del mismo departamento: La servida por doña Fidelia Pérez del Campo, a la escuela N.o 22; la servida por doña Sara Cienfuegos Godoy, a la escuela N.o 19.

RENUNCIAS:

Decreto N.o 4075.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Luisa Rotari Rodríguez de su cargo de profesora especial de Música y Canto de las escuelas primarias de Santiago.

Decreto N.o 4178.—Santiago, 15 de junio de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Margarita Flores Rivera de su cargo de profesora de la escuela N.o 98 de Valparaíso.

Decreto N.o 4180.—Santiago, 15 de junio de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Elisa Jiménez González de su cargo de profesora de la escuela N.o 4 de San Antonio.

Decreto N.o 4177.—Santiago, 15 de junio de 1936.— Acéptase la renuncia que presenta doña Clemencia Sánchez Sánchez, de su cargo de profesora de la escuela N.o 33 de Rancagua.

Decreto N.o 4179.—Santiago, 15 de junio de 1936.—Acéptase, la renuncia que hace doña Julia Bravo Muñoz de su cargo de profesora de la escuela N.o 45 de Valparaíso.

Decreto N.o 4238.—Santiago, 17 de junio de 1936.— Acéptase la renuncia que presenta don Ramón Freire Muñoz de su cargo de sor de la escuela N.o 17 de Valparaíso.

Decreto N.o 4357.—Santiago, 19 de junio de 1936.— Acéptase la renuncia que presenta doña María Inés García Romero, de su cargo de directora de la escuela de 3.a clase N.o 34 de Itata.

Decreto N.o 4359.—Santiago, 19 de junio de 1936.— Acéptase la renuncia que hace don Julio Alvarado Torres, de su cargo de profesor de la escuela N.o 1 de Lebu.

AUTORIZACIONES:

Decreto N.o 4711.—Santiago, 2 de julio de 1936.—Autorízase al Rvdo. Padre José Wieschwer para hacer clases de Religión y Moral en la escuela N.o 60 de Osorno.

Decreto N.o 4762.—Santiago, 4 de julio de 1936.—Autorízase al Pbro. don Daniel Vallejos para hacer clases de Religión y Moral en la escuela N.o 13 de Temuco.

Decreto N.o 4550.—Santiago, 30 de julio de 1936.—Autorízase a las siguientes personas para hacer clases de Religión y Moral en las escuelas que se indica: Al Pbro. don José Ramón Castillo B. en las escuelas N.os 18 y 19 de Mulchén; al Pbro. don Juan C. Rojas, en la escuela N.o 5 de Linares; al Pbro. don Oscar Yohnstone, en la escuela 66 de Llanquihue; al Pbro. don Braulio Guerrero Gallardo en la escuela N.o 2 de Ancud y al Rvdo. Padre Gabriel Galiardo en la escuela N.o 7 de Ancud.

LICENCIAS:

Decreto N.o 4093.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Margarita Aedo Sepúlveda, profesora de la escuela N.o 2 de Victoria; un mes a doña Lorenza Toro Alfaro, directora de la escuela N.o 32 de Loncomilla.

Decreto N.o 4090.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Luz Herminia Domínguez Concha, profesora de la escuela N.o 2 de Itata; un mes a doña Leocadia Ramírez Grandón, directora de la escuela N.o 9 de Lebu.

Decreto N.o 4091.—Santiago, 9 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Veinte días a doña Marta Fuentes Jiménez, profesora de la escuela N.o 3 de Caupolicán; diez días a doña María Prado Avalor, profesora de la escuela N.o 59 de Caupolicán; un mes a doña Rebeca Valdés Miranda, profesora de la escuela N.o 13 de Rancagua.

Decreto N.o 4174.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Concédese la siguiente licencia: Quince días a doña Elena Fuentes López, directora de la escuela N.o 29 de San Fernando.

Decreto N.o 4175.— Santiago, 13 de junio de 1936.— Concédense las siguientes licencias: Un mes a don Abelardo Meza Godoy, profesor de la escuela N.o 8 de Chillán; quince días a doña Cristina Rodríguez Figueroa, profesora de la escuela N.o 16 de Chillán.

Decreto N.o 4173.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Armelinda Soto Soto, directora de la escuela N.o 35 de Santa Cruz.

Decreto N.o 4172.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Concédense cuatro días de licencia a doña Rosa San Martín Gasquez, profesora de la escuela N.o 9 de Temuco.

Decreto N.o 4171.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Concédense diez días de licencia a doña Ema Gallegos Islas, directora de la escuela N.o 1 de Maipo.

Decreto N.o 4170.—Santiago, 13 de junio de 1936.— Concédense las siguientes licencias: Quince días a doña Hilda Araneda Mendoza, profesora de la escuela N.o 7 de Talca; un mes a doña Flor de la Fuente A., profesora de la escuela N.o 19 de Concepción.

Decreto N.o 4168.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Elena Molina Molina, profesora de la escuela N.o 2 de Elqui.

Decreto N.o 4167.—Santiago, 13 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Quince días a doña Clotilde Muñoz Bernal, directora de la escuela N.o 54 de Cauquenes; quince días a doña Sara Valenzuela Muñoz, profesora de la escuela N.o 42 de Condóña Alicia Morales León, profesora de la Escuela Experimental de Niñas, tiene derecho a figurar en el grado 10.o

Decreto N.o 4194.—Santiago, 15 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Veinte días a doña Mercedes Espinoza Campos, profesora de la escuela N.o 97 de Santiago; Quince días a doña Berta Pardo Vera, directora de la escuela N.o 77 de Santa Cruz.

Decreto N.o 4350.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Aura González Castro, profesora de la escuela N.o 18 de Valparaíso; un mes a doña Hortensia Toro Toro, profesora de la escuela N.o 28 de Iquique.

Decreto N.o 4331.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Fresia Ulloa Sanhueza, profesora de la escuela N.o 26 de Bulnes.

Decreto N.o 4337.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Ocho días a don Rafael Bravo Ramírez, director de la escuela N.o 17 de Lebu; nueve días a doña Rebeca Durán Avilés, profesora de la escuela N.o 2 de La Laja.

Decreto N.o 4339.—Santiago, 19 de junio de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a don Juan Galindo Torres, director de la escuela N.o 79 de Santa Cruz; quince días a don Tomás Tapia Gutiérrez, profesor de la escuela N.o 18 de Matquito.

Decreto N.o 4343.—Santiago, 19 de junio de 1936.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Norma Masafierro Bate, directora de la escuela N.o 66 de Santa Cruz; un mes a doña Elena Saavedra Rojas, directora de la escuela N.o 46 de Maipo; y un mes a doña Leontina Torres Hernández, profesora de la escuela N.o 31 de Santiago.

Decreto N.o 4347.—Santiago, 19 de junio de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Quince días a doña Ana Guerrero Villegas, directora de la escuela N.o 28 de Llanquihue; quince días a don Bertilo Ormeño Ormeño, director de la escuela N.o 51 de Imperial.

PERMUTAS:

Decreto N.o 3500.—Santiago, 20 de mayo de 1936.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Marta Mendez Muñoz, profesora de la escuela N.o 46, de San Felipe y don Raúl Becerra Inostroza, profesor de la escuela N.o 1 del mismo departamento.

Decreto N.o 3498.—Santiago, 20 de mayo de 1936.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Carmen Concha Díaz, profesora de la escuela N.o 148 de Santiago, y Marta E. Ahumada Rubio, profesora de la escuela N.o 3 de Caupolicán.

Decreto N.o 3301.—Santiago, 20 de mayo de 1936.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Isabel Soto Santis, profesora de la escuela N.o 52 de Valparaíso y do-

ña Aurora Aguayo Ortiz, profesora de la escuela N.º 144 de Santiago.

Decreto N.º 3844.—Santiago, 30 de mayo de 1936.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Ana Abarca Ugarte, directora de la escuela de 3.ª clase N.º 11 de Santa Cruz, y doña Berta Pardo Vera, directora de la escuela de igual clase N.º 77 del mismo departamento.

Decreto N.º 3843.—Santiago, 30 de mayo de 1936.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Herma Astudillo Astudillo, profesora de la escuela N.º 2 de Talcahuano y doña Isaura Torres Guzmán, profesora de la escuela N.º 140 de Valparaíso.

Decreto N.º 4153.—Santiago, 13 de junio de 1936.— Acéptase la permuta que presentan don Luis Valenzuela Muñoz, director de la escuela de 2.ª clase N.º 96 de Santiago, y don Carlos Tagle S., director de la escuela de igual clase N.º 47 del mismo departamento.

Decreto N.º 4155.— Santiago, 13 de Junio de 1936.— Acéptase la permuta que presentan doña Adela Azócar Cárdenas, directora de la escuela de 3.ª clase N.º 102 de Valparaíso, y doña Sara Lucares Moya directora de la escuela de igual clase N.º 48 de Caupolicán.

Decreto N.º 4158.— Santiago, 13 de Junio de 1936.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan don Juan de la C. Muñoz Mendoza, profesor de la escuela N.º 16 de Talcahuano, y don Pedro Matus Veloso, profesor de la escuela N.º 1 de Traiguén.

Publicaciones Pedagógicas Labor

Acaban de aparecer los dos volúmenes del

Diccionario de Pedagogía Labor

Una obra indispensable
para todos los profesores maestros, educadores y estudiantes

PUBLICADO CON LA COLABORACIÓN DE EMINENTES
ESPECIALISTAS ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS

Dos volúmenes ricamente encuadrados en tela, tamaño 17 × 26 cm. con
un total de 1.700 páginas y 800 ilustraciones.

Pagadero en pequeñas cuotas mensuales de \$ 30 — Cuota inicial de \$ 70
ENTREGA INMEDIATA DE TODA LA OBRA

The University Society Inc.

SECCION LIBRERIA

Santiago: Bandera 86.—Casilla 3157.—Telefono 8325g

Valparaíso: Casilla 3454

**\$ 29.— en 1ra. CLASE
y 16.— en 2a.**

ES EL VALOR DEL PASAJE

En Tren Expreso a Valparaíso

EN CADA SENTIDO CON

Boleto de ida y vuelta

y \$ 10.50 el pasaje en Tercera clase en Tren
Ordinario:

Estos boletos se venden todos los días de la semana y tienen
plazo de validez de tres días.

Mas datos en las estaciones y en las

Oficinas de Informaciones de

SANTIAGO. Bandera esquina Agustinas. Teléfono 85675
VALPARAISO: Avenida Pedro Montt 1743 Teléfono 7091

CUADERNOS PEDAGOGICOS.— Dirección de Oscar Bustos. N.º 1 La Educación en Suiza, por O. Bustos \$ 1.20. N.º 2 Viena Pedagógico, por O. Bustos \$ 1.20. N.º 3 Nuestro problema educacional, por M. Mussa B. \$ 2.00. N.º 4 Las investigaciones científicas en nuestra educación, por M. Mussa B. \$ 2.00. N.º 5 La experimentación pedagógica en Chile, por Dr. Valenzuela \$ 2.00. N.º 6 Estadística aplicada a la Educación, por Felindo Tórres S. \$ 5.00.

CUADERNOS DE CULTURA Y ENSEÑANZA.— N.º 1 Problemas y Métodos de Historia del Arte, por Mariano Picón Salas, \$ 1.50. N.º 2 La Novela Hispano Americana, por I. Cento M. \$ 1.50. N.º 3 La Moneda, el Crédito y los Bancos, por M. Antonioletti \$ 1.50. CERDA ANIBAL: Prácticas de enseñanza. Metodología Aplicada \$ 10.00. BARDINA, JUAN: Casos vivos de educación infantil \$ 5.00. FLORES ELIODORO: Ortografía y acentuación, rústica, \$ 6.00; cartoné \$ 7.50. HAMEL Y BUSTOS: Ferrière en América. Mensaje de un educador a la América Latina. Conferencia de Adlofo Ferrière, \$ 5.00.

Casilla 2298 - Librería y Editorial Nascimento - Santiago

Anteojos
y
Lentes
según
receta



Instrumentos y
Artículos
para
Ingenieros

En Marzo

Iniciamos nuestra gran
venta de

Planchas y Anafes

eléctricos. Tenemos de todos
precios y características.

Apresúrese a adquirir el
suyo.

Visite nuestro salón de Ventas:

Cia. Chilena de Electricidad Ltda.



Capital y Reservas: \$ 12.780.780.39

RESERVAS MATEMATICA completas.

RESERVAS legales y adicionales, superiores a las que manda la ley,

INVERSIONES de primera clase, afianzadas con fuertes reservas de fluctuaciones de valores,

... ..O sea las mayores garantías que una Compañía Aseguradora puede ofrecer, además de primas de vida las más ajustadas a base de reservas matemáticas,

Agencias en todo el Pais

Oficina Matriz:

Huérfanos 1313 esq. de Teatinos

SANTIAGO

SEMILLAS

IMPORTADAS — GARANTIDAS

De Hortalizas, Flores, Pastos para Prado.

Herramientas y Utiles de Jardinería

Bombas Pulverizadoras

Solicite Catálogo Instructivo y Detallado Valor \$ 2.

Semilleria y Granja "EL LABRADOR"

Puente 371 — Casilla 4160 — Santiago

El Establecimiento más importante en su género
en el país.

Librería "Camilo Henriquez"

San Diego 143

Especialidad en libros para Profesores. Hay abundante
surtido en nuevos y usados. Se remite contra-reembolso
Pida precios. Al profesorado precio especiales.

San Diego 143

SEÑORA

No tiene Ud. por qué dudar que la

FABRICA DE SEDAS

Diez de Julio

ES LA MEJOR



PRIMERO.— Porque vende directamente al público sus sedas sin ningún intermediario.

SEGUNDO.— Porque tiene el mejor surtido en novedades para estación.

TERCERO.— Porque sus precios no admiten competencia.

CUARTO.— Porque la calidad de sus artículos es inmejorable, y

QUINTO.— Porque una visita de Ud. le dará una idea exacta de lo que produce Chile.

FABRICA DE SEDERÍAS

“Diez de Julio”

10 DE JULIO 536

TELÉFONO 87519



**DA
VIGOR^{AL}
CEREBRO**

FITINOL
"G E K A"