

REVISTA DE EDUCACION



Núm. 45
Año VII

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

Sept. y Oct.
1 9 4 7

REVISTA DE EDUCACION

ORGANO DEL DEPARTAMENTO DE
CULTURA Y PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION
Jefe: **JORGE ALFARO RAMIREZ**

DIRECTOR ADMINISTRADOR:
HECTOR GOMEZ MATUS
Director de la Escuela Nacional
de Artes Gráficas

SUMARIO DE ESTE NUMERO:

- El Profesor don Julio Montebruno López;
En torno al Centenario de la Canción
Nacional, por Alejandro Fábres V. y
Oscar Pereira H.;
- Dos Grandes Himnos Sociales, por Julio
Molina;
- "Espejo del Pasado", por don Samuel A.
Lillo, por M. Salas Marchán;
- La Educación Física Social, por el Dr.
Luis Bisquertt Susarte;
- Críticas y comentarios al Programa de
Castellano, por Elvira Collados y Ro-
lando Araneda;
- Las Actividades Manuales y la Educación
Activa, por Manuel Astudillo Oliva;
- La creación de la Universidad Técnica
del Estado es una de las medidas de
mayor trascendencia en la historia
educacional de Chile, discurso del Prof.
Dr. Gonzalo Latorre Salamanca;
- Historia del test mental, por Philip Bos-
wood Ballard;
- Páginas sobre arte;
- Los libros;
- La vida usual y la reforma escolar, por
Juan Bardina;
- Sugerencias metodológicas: Las técnicas
para evaluar el resultado de la ense-
ñanza. Sección a cargo del Dr. Gon-
zalo Latorre Salamanca;
- El Arte Araucano de Celia Leyton;
- Noticias;
- Nómina de Agentes de la Revista de
Educación.

1917



Honra y ejemplo continental en el hermoso y responsable trabajo de composición de libros de enseñanza; gran espíritu que a través de la historia y la geografía pudo comprender y divulgar los grandes aspectos de la cultura europea. Todo ello fué D. Julio Montebruno, el maestro cuyo desaparecimiento hoy nos enluta y conmueve.

El Profesor Don Julio Montebruno López

HACE algunos días ha fallecido uno de los grandes maestros de nuestra juventud.

Formado el señor Montebruno en el contacto con los sabios que dieron vida al prestigioso Instituto Pedagógico, los doctores Enrique Schneider, Juan Steffen y Federico Hanssen; compañero de la brillante generación de Nercasseau y Morán, Alejandro Fuenzalida Grandón, Julio Vicuña Cifuentes, Luis Galdames, Enrique Molina, Darío Salas, Luis A. Puga y otros que fueron directos testigos del fecundo y brillante contacto de nuestra acendrada erudición humanística e histórica del siglo XIX con la de los científicos y educadores alemanes antes mencionados, él también vivió plenamente aquel insurgimiento de los ideales culturales y democráticos.

Serenense por el nacimiento (1871), obtuvo su título de profesor de Historia y Geografía a los veintidós años, para retornar luego a su "alma mater" como catedrático de Historia Universal. Allí muchos pudieron conocer sus brillantes trabajos y, sobre todo, sus disertaciones amenísimas, tocadas por el genio latino en su más lograda madurez gala, al par que informado por el sólido caudal de motivos, criterios y sistemas en que la historiografía alemana lo nutriera. Pues, en efecto, el recordado profesor estuvo en el Viejo Mundo, en misión de estudio de sus especialidades y de los modos de enseñanza imperantes en esos cultísimos países.

Modesto y quizás si demasiado retraído, dedicaba sus últimos años a la grata obra de la redacción de sus "Memorias". Sabemos cuán poco abundante es y ha sido este género entre nosotros los chilenos. Y si pensamos en la grande y rigurosa preparación del maestro que hoy todo un gremio y, más aún, una nacionalidad, sienten sinceramente, debemos anotar la pérdida de un valioso documento humano.

También él tuvo su hora de gran acción. Tal como después Galdames, Pino Saavedra y Gómez Millas, fué un decano de Facultad salido de las filas mismas de la docencia.

¿Quién no recuerda sus modernos, preciosos y bien escritos textos de historia y geografía? En este sentido, profesores y alumnos es mucho lo que le debemos en la formación del amor y conocimiento del suelo y de las tradiciones de la Patria. Más todavía: al igual que de Barros Arana, se puede decir del señor Montebruno López que sus obras didácticas recorrieron toda la extensión de nuestro Continente, pregonando honra y prestigio nacionales.

Por ello, a pesar del silencioso sentido de sus exequias, debe el magisterio alzar emocionado acento para recordar a uno de sus más altos valores docentes e intelectuales.

...“el poeta que escribió el himno de la Patria no puede pasar ni ser olvidado mientras exista un hombre de su raza, mientras haya un soldado al pie de la bandera, mientras el pueblo de Chile sea fiel a su historia y cumpla su destino”.

Carlos Silva Vildósola

I

Hay en la historia de los pueblos acontecimientos que están como las estrellas, con su luz lejana escribiendo el poema de la altura y de la grandeza. Hechos ricos en savia apretada de jugo vital y que perfilan el rostro espiritual de un pueblo.

Nuestra patria, angosta en su loca geografía, en la movilidad de su historia

En torno al Centenario de

ha ido buscando siempre una ruta que toque un horizonte sin orillas y abierto a perspectivas de lejanías sin fin.

Por eso, en este año de 1947, alza su imagen desde la oscuridad de sus raíces ocultas hasta la clara luz de las constelaciones para celebrar los cien años de

Manuel Robles



su Canción Nacional. Cien años que está diluida a los cuatro aires de Chile, cien años que se levanta como un gesto de cóndores, que se cuaja en el verde y oro de nuestros trigales, que se confunde con el grito largo y tendido de las minas.

Canto de un pueblo y nada más.

Canto que nos habla de nuestra unidad espiritual y nos palpa con sensibilidad sutil y suave nuestro sentimiento de chilenuidad.

Si hay algo que nos mueve a grandes cosas, a sacrificios y renunciaciones personales, ese algo es el himno de la Patria.

Ahora bien, los que estas líneas trazan, se dieron a la tarea de compilar datos, noticias, hojear libros y prensa, para celebrar cien años de vida de la Canción Nacional, recordando en torno al 18 de Septiembre el Canto de un pueblo... y nada más.

II

Desde los albores de la Independencia, y más particularmente, desde el 18 de Septiembre de 1810, los chilenos advertían, no sin un dejo de amargura, la carencia de un himno que supiera exaltar el amor a la Patria y que cantara las glorias y gestas heroicas de sus hijos. Y a medida que pasaban los años, este anhelo aumentaba más y más. La celebración que cada año se hacía para conmemorar el Aniversario Patrio era vistosa y llevaba el gozo a cada chileno, pero siempre se notaba la ausencia del himno o marcha patriótica.

Así llegó el año 1819, época en que el Ministro de Estado, don Joaquín de Echeverría, pasó a Bernardo de Vera y Pintado, esclarecido patriota argentino, radicado en Chile, el oficio que copiamos a continuación:

“Deseando Su Excelencia que el aniversario del Diez i ocho de Septiembre de este año se solemnice con la alegría y decoro correspondiente, me manda encargue a Usted (como tengo el honor de hacerlo) la formación de una canción patriótica análoga a la fiesta, i que pueda cantarse en aquel día por distintos coros, confiando de su patriotismo i talento el pronto despacho de este encargo para que haya tiempo de estudiarla”.

“Dios guarde a Usted muchos años”.

“Ministerio de Estado, Julio 19 de 1819”

JOAQUIN DE ECHEVERRIA.

“Señor Doctor don Bernardo de Vera”.

En cumplimiento de tan honrosa misión, el poeta compuso el siguiente himno que se publicó en “El Telegrafo”, Nº 37, de fecha 28 de septiembre de 1819:

"Dulce Patria, recibe los votos con que Chile en tus aras juró que, o la tumba serás de los libres, o el asilo contra la opresión".

"Ciudadanos, el amor sagrado de la Patria os convoca a la lid. Libertad es el eco de alarma. La divisa, triunfar o morir. El cadalso o la antigua cadena os presenta el soberbio español... Arrancad el puñal al tirano, quebrantad ese cuello feroz".

"Dulce Patria, etc.

"Habitarnos quisieron tres siglos del esclavo a la suerte infeliz, que, al sonar de sus propias cadenas, más aprende a cantar que a gemir. Pero el fuerte clamor de la Patria ese ruido espantoso acalló, y las voces de la independencia penetraron hasta el corazón".

"Dulce Patria, etc.

"En sus ojos hermosos la Patria nuevas luces empezó a sentir; observando sus altos derechos, se ha encendido con ardor varonil. De virtud y justicia rodeada, a los pueblos del orbe anunció que con sangre de Arauco ha firmado la gran carta de emancipación".

"Dulce Patria, etc.

Por la Patria nosotros peleamos, nuestra vida, libertad y honor".

"Dulce Patria, etc.

por Alejandro Fabres V. y
Oscar Pereira H.

"Por el mar y la tierra amenazan los secuaces del déspota vil; pero toda la naturaleza los espera para combatir: el Pacífico al sud y occidente, al oriente los Andes y el sol, por el norte un inmenso desierto, y en el centro libertad y unión".

"Dulce Patria, etc.

"Ved la insignia con que en Chacabu- [co

al intruso supisteis rendir, y el augusto tricolor que en Maipo en un día de triunfo os dió mil. Vedle ya señoreando el océano y flameando sobre el fiero león: se estremece a su vista el ibero; nuestros pechos inflama el valor".

"Dulce Patria, etc.

"Ciudadanos, la gloria presida de la Patria el destino feliz, y podrán las edades futuras

la Canción Nacional

"Los tiranos, en rabia encendidos, y tocando de cerca su fin, desplegaron la furia impotente que, aunque en vano, se halaga en des- [truir.

Ciudadanos, mirad en el campo el cadáver del vil invasor... ¡Que perezca ese cruel que el sepulcro tan lejano a su cuna buscó!

"Dulce Patria, etc.

"Esos valles también ved, chilenos, que el Eterno quiso bendecir, y en que ríe la naturaleza, aunque ajada del déspota vil. Al amigo y al deudo más caro, sirven hoy de sepulcro y de honor, mas la sangre del héroe es fecunda y en cada hombre cuenta un vengador.

"Dulce Patria, etc.

"Del silencio profundo en que habitan esos manes ilustres, oíd que os reclaman venganza, chilenos, y en venganza a la guerra acudid. De Lautaro, Colocolo y Rengo reanimad el nativo valor, y empeñad el coraje en las fieras que la España a extinguirnos mandó".

"Dulce Patria, etc.

"Esos monstruos que cargan consigo el carácter infame y servil, ¿cómo pueden jamás compararse con los héroes del cinco de abril? Ellos sirven al mismo tirano que su ley y su sangre burló.

a sus padres así bendecir. Venturosas mil veces las vidas con que Chile su dicha afianzó. Si quedase un tirano, su sangre

Bernardo Vera y Pintado





Eusebio Lillo

de los héroes escriba el blasón".

"Dulce Patria, etc.

Habiendo el Director O'Higgins sometido este himno a la consideración del Senado, el presidente de esta corporación, don Francisco Antonio Pérez, le comunicó, por oficio de 20 de septiembre del año citado, que el Senado había visto con placer la canción que éste le había acompañado, y que ella merecía justamente el nombre de Canción Nacional de Chile, con que el Senado la titulaba.

"Puede Vuestra Excelencia", decía Pérez a O'Higgins, "mandarla imprimir, repartiendo en todo el Estado ejemplares, i al Instituto i escuelas para que el 28 del presente saluden el día feliz en que Chile dió el primer majestuoso paso de su libertad".

Conviene saber que el año 1819 se postergó por algunos días la celebración del aniversario de la instalación de la Primera Junta Nacional de Gobierno.

El mismo 20 de septiembre, el Director O'Higgins promulgó el precedente acuerdo del Senado, ordenando entre otras cosas:

"que al teatro se pasaran cuatro ejemplares para que, al empezar toda representación, se cantase primero la Canción Nacional".

El Ministro de Estado dirigió al autor la siguiente felicitación:

"La canción patriótica cuya composición encargó Su Excelencia el Supremo Director a Usted ha ocupado un distinguido lugar en la fiesta nacional del 18 de Septiembre, habiendo primero merecido el título de Canción Nacional por sanción de los poderes Legislativo i Ejecutivo. Su Excelencia tiene la mayor satisfacción de que haya Usted desempeñado su encargo manifestando un entusiasmo i brillantez propios de su acendrado patriotismo i acreditado talento. De orden suprema, tengo el honor de comunicarlo a Usted para su satisfacción".

"Dios guarde a Usted muchos años".
Ministerio de Estado, octubre 2 de 1819.

JOAQUIN DE ECHEVERRIA

"Señor Doctor don Bernardo de Vera".

En la parte que copiamos del oficio del Presidente del Senado al Director Supremo, se dice que las fiestas conmemorativas se realizarán el 28 de septiembre. Al respecto, don Miguel Luis Amunátegui, en su obra "La Alborada Poética en Chile después del 18 de septiembre de 1810", página 319, dice que aquel año (1819) las festividades organizadas para celebrar el Aniversario Patrio se postergaron por algunos días.

La música con que al principio se cantaron los versos de Vera, fué la del Himno Nacional Argentino; pero este hecho produjo en los patriotas el deseo de poner música propia a la Canción. Para dar satisfacción a tan laudables cuanto patrióticos anhelos, se encargó a un músico peruano, José Ravanete, que compusiera dicha música. Parece que el esfuerzo exigido a este maestro fué superior a sus capacidades artísticas y la obra que presentó sólo fué motivo de burlas.

Al respecto cuenta don José Zapiola, en su obra "Recuerdos de treinta años", que el empresario del teatro que funcionaba en aquella época en Santiago, don Domingo Arteaga, "había encargado a Ravanete que compusiera la música para la letra del doctor Vera. Pero encontrándose incapaz aquél para hacer una obra musical como se le pedía, recurrió al arbitrio de aplicar a la poesía una canción española de las innumerables que se publicaron en aquella nación cuando la invasión francesa".

Pero, para desgracia del maestro Ravanete, su trabajo no logró un resultado ni siquiera mediano, pues en aquella frase del coro en que se cantaba:

"Arrancad el puñal al tirano,
quebrantad ese cuello feroz",

se encontró con que le sobraban cuatro notas, a cada una de las cuales no tuvo el menor inconveniente en ponerle un sí, sí, sí, sí. El resultado, dice Zapiola, fué desastroso y Vera, irritado, no la aceptó, siendo apoyado por la concurrencia que con ruidosas aclamaciones la condenó al inmediato olvido.

Sólo algunos meses más tarde, don Manuel Robles, a quien conoceremos lue-

go, dió a la canción del doctor Vera una música especial, la que se estrenó el 20 de agosto de 1820, en la apertura del teatro que hubo en la antigua plazuela de la Compañía.

Aquella noche se realizaba una velada en homenaje al Director Supremo en el día aniversario de su natalicio y el maestro Robles, dirigiendo la orquesta, que era la única que había en la capital, entusiasmó a la numerosa concurrencia que llenaba completamente la sala. Desde entonces nuestro país tuvo un himno patrio y al compás de sus sonos marciales desfilaron las tropas de nuestro joven ejército, pues el Gobierno, en vista de la acogida entusiasta que tuvo desde el momento de su estreno, "ordenó que se cantara todos los días que hubiese función."

A fines de 1822 llegó a nuestro país don Juan Crisóstomo Lanifur, ciudadano argentino, nacido en Córdoba. Al oír por primera vez la Canción Nacional de Pobles, le desagradó y concibió la idea de hacer otra completa, es decir, cambiar la música y la letra.

Su trabajo rindió los frutos que él esperaba y en el mismo teatro de Arteaga se cantó con bastante éxito; pero el autor creyó haber herido mucho la susceptibilidad de Robles y de Vera y esa misma noche recogió la música para que no se escuchara nunca más.

A pesar del entusiasmo que la música de Robles había despertado en los primeros años, poco a poco fué advirtiéndose el deseo de cambiar dicha música y seguramente las críticas que se hicieron deben haber tomado mucho cuerpo en la opinión pública, porque el Gobierno, por intermedio del Ministro chileno en Londres, don Mariano Egaña, encargó en forma privada al músico español Ramón Carnicer, que compusiese otra.

Esta nueva música se estrenó en Santiago el 23 de diciembre de 1828, en el mismo teatro que ya conocemos, llevando las primeras voces doña Concepción Salvatierra y don Ambrosio Morante.

La juventud, entusiasmada, aplaudió frenéticamente la nueva Canción, más fogosa, más inspirada y de mayor valor artístico que la de Robles. En cambio, los caballeros de alguna edad defendían la música del maestro chileno, ya que para ellos traía recuerdos gratos de luchas y de glorias. Así, entonces, se entabló una competencia entre ambas canciones a fin de lograr el favor popular, hasta que al fin venció la predilecta de la juventud, relegando a su competidora al más absoluto olvido, tanto que a no mediar el maestro Zapiola que, recordando su música, la trasladó al pabel en 1868, hoy ni siquiera la conoceríamos.

Mientras tanto, la Canción de Carnicer continuó enseñándose y ni las críticas de la época ni los cargos que se le formularon, impidieron que se adentrara en el alma de los chilenos, echando raíces en la psicología del pueblo que movido por la marcialidad de su música, la ha con-

sagrado como el símbolo de una raza valiente y heroica y de un pueblo sufrido y generoso que es capaz de ofrendar la vida en defensa del honor de la patria o de la integridad de su territorio.

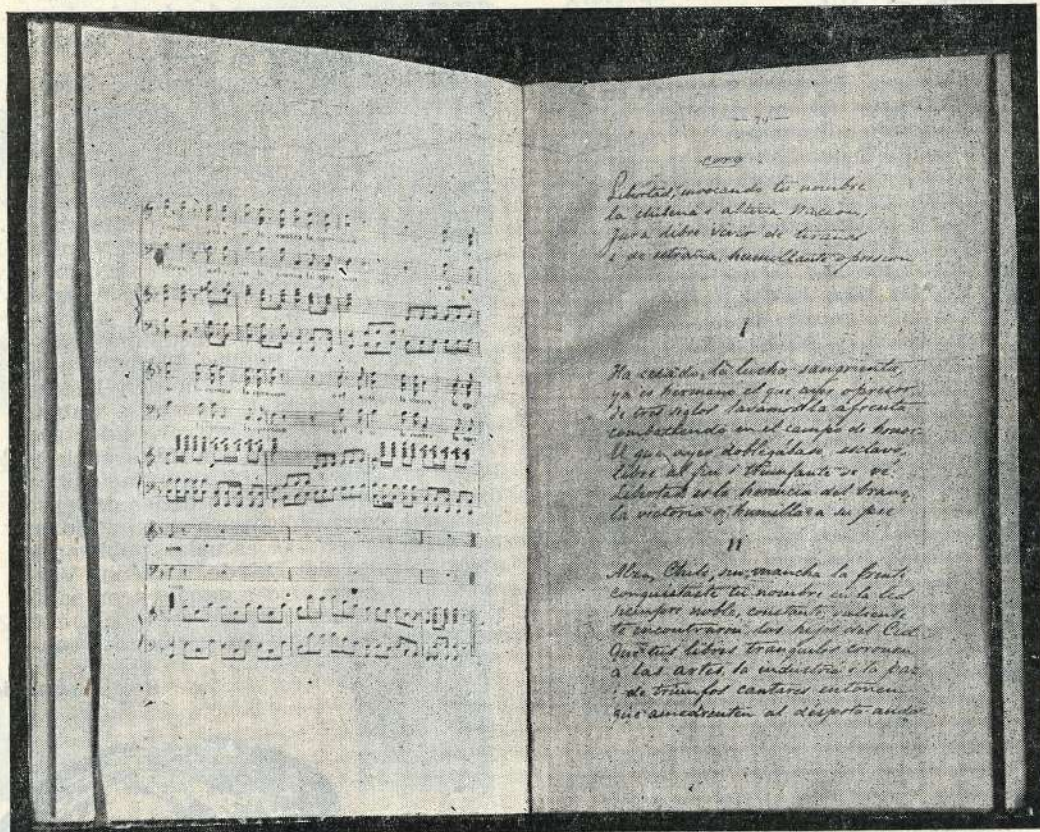
Considerada como una música difícil e inaccesible al pueblo, sin embargo, vemos hoy cómo es entonada con unción por niños, jóvenes y adultos y su melodía tan popular al chileno la cantan el campesino analfabeto, el obrero y empleado modesto y el caballero culto y adinerado.

Antes de terminar el presente capítulo, no nos resistimos a narrar una anécdota que Aníbal Echeverría y Agustín Cannobio refieren:

Era don Julio Bafiados Espinoza Ministro de Instrucción Pública. El distinguido maestro De Petris pidió a don Isidoro Vásquez Grille que lo llevara a hablar con él a fin de conseguir que adoptara una hermosa composición de la cual De Petris era autor, como Himno Nacional, y que se impartieran los órdenes del caso para que fuera obligatorio aprenderlo en tal carácter en las escuelas públicas y otros colegios del Estado. El señor Vásquez Grille, con pocas ganas, acompañó al maestro, pues, aunque reconocía que la Canción Nacional artísticamente con-

Ramón Carnicer





Original de la letra y música de la primera Canción Nacional.

siderada era muy inferior al himno de De Petris, sin embargo, no podía menos que entrañar ingratitud sustituir la vieja y querida Canción que tantas y tantas glorias recuerda a los chilenos, por el himno más hermoso que el más inspirado músico en momentos de la más sublime inspiración pudiera concebir.

Llegados donde el Ministro, el maestro De Petris le manifestó que era autor de un himno que, en concepto de los que lo habían examinado, era muy adecuado para ser adoptado como himno nacional. En seguida, sucintamente, le expresó los inconvenientes artísticos de la Canción Nacional Chilena y concluyó por pedirle que el Gobierno adoptara como himno patrio su obra en reemplazo de la vieja Canción.

El señor Bañados, al principio, oía sereno la exposición del maestro; pero cuando fué maliciando a dónde iba a llegar, fué poniéndose más y más nervioso y sus ojos relampagueaban y le castañeaban los dientes.

Cuando concluyó el maestro, don Julio Bañados, entre sonriente y airado, le dijo:

—Maestro, ¿me conoce Ud.?

—Algo, señor Ministro.

—¿Me cree Ud. capaz de negar a mi madre?

—No, señor.

—Si mi madre fuera horrible, si mi madre estuviera llena de los mayores defectos, reconociendo en ella su fealdad y sus errores, maestro, siempre la amaría, porque ésa era mi madre; y por hermosa y buena que fuera otra mujer, no le daría ese nombre ni la querría con ese afecto puro que todo ser bien o mal nacido, pero que tenga corazón medianamente dispuesto a sufrir las emociones del bien, quiere a aquella mujer que le dió la vida, que le guió en sus primeros pasos. La vieja canción que usted critica como artista y la encuentra plagada de defectos, yo, como chileno, la encuentro bellísima. En cada una de sus notas va escrita una gloria nacional, cada uno de sus acordes es una epopeya, esas melodías son el alma de nuestro pueblo, y nuestro roto, oyéndola, mil veces clavaría nuestra bandera en el morro de Arica, y en el morro Solar, y hundiría mil Esmeraldas sin arriar el tricolor chileno. Lo perdono, porque usted no ha nacido en esta tierra.

El maestro De Petris, emocionadamente, le contestó:

—Señor Ministro, al rechazar mi proyecto no sólo le encuentro justicia, so-

brada, sino que celebro haberlo concebido, pues esto me ha proporcionado la ocasión de comprender cuán grande es el amor patrio del chileno y cuán grande es el talento del señor Ministro, que me ha dado una lección que nunca olvidaré. Desde hoy en adelante comprenderé que hay música que se oye con los oídos y se comprende con la cabeza, pero que hay otra música más sublime aún, música que se oye con el alma y se juzga con el corazón.

Si la música de Robles tuvo una vida más o menos breve, en cambio la letra compuesta por el doctor don Bernardo de Vera y Pintado fué más afortunada, pues se sobrepuso al tiempo y por espacio de veinte años más continuó acrecentando el amor patrio.

Cuando pasados los años se aplacaron los odios engendrados por la guerra de la Independencia, la colonia española residente en Chile solicitó del Supremo Gobierno que en un gesto de amistad y concordia tuviese a bien cambiar la letra de nuestro Himno Nacional, ya que a ellos no les parecía propio que, manteniendo España cordiales relaciones con nuestro país, la Canción Nacional de Chile mantuviera todavía expresiones duras, violentas y ofensivas en contra de la Madre Patria.

Estos deseos expresados por los españoles residentes encontraron favorable acogida en el Gobierno chileno, el que adoptó las medidas del caso para dar cumplida satisfacción a los anhelos de la colonia española. En efecto, el Presidente de la República, don Manuel Bulnes, encomendó al poeta chileno don Eusebio Lillo la honrosa tarea de componer los versos para el Himno Nacional.

Al referirse a este encargo, decía más tarde el señor Lillo:

"Yo no quería escribirla, pues pensaba que un Himno Nacional no se debe cambiar. La de Vera era hermosa y representaba el período heroico de nuestra historia. Comencé por esto a escribirla sin ganas y esto se nota en la primera estrofa que es forzada, que no tiene soltura ni movimiento. Y después de la primera estrofa sentí que la cosa iba más fácil y más espontánea. Esto se nota muy bien leyendo la canción. La primera estrofa es la peor de todas".

Hemos visto, pues, que don Eusebio Lillo empezó sin mucho entusiasmo a trabajar en el encargo que se le había encomendado; pero a medida que avanzaba en él fué sintiendo el entusiasmo, la fogosidad y el ardor patrióticos que siempre imprimía a sus acciones. De ahí, entonces, que su Canción Nacional lograra el éxito y la consagración que todos conocemos.

Una vez terminado su trabajo, estimó oportuno someterlo a la consideración y al análisis crítico de ese gran maestro de juventudes y a quien tanto debemos los chilenos, don Andrés Bello, rector

espiritual del movimiento intelectual de aquella época. El señor Bello, dice "El Ferrocarril" del día 18 de septiembre de 1895, "nada objetó sino una sola palabra en el coro". Este coro primitivo del señor Lillo, hasta ahora un tanto desconocido, dice así:

"Libertad, invocando tu nombre
la chilena y altiva nación
jura libre vivir de tiranos
y de extraña, humillante opresión".

A don Andrés Bello no le pareció bien la voz "tiranos" y así se lo hizo saber al autor, pues todo lo demás le parecía muy bien. Le insinuó, entonces, que cambiara la palabra objetada y que entregara al Gobierno su trabajo.

Don Eusebio tomó nuevamente el coro y empezó a trabajarlo, pero a pesar de que ensayó repetidas veces, todo cuanto compuso no le satisfizo y resolvió, finalmente, quitar el suyo y conservar el coro compuesto por don Bernardo de Vera. En esta forma el trabajo definitivo quedó como sigue:

CANCION NACIONAL DE CHILE

Coro

Dulce Patria, recibe los votos
con que Chile en tus aras juró
que, o la tumba serás de los libres,
o el asilo contra la opresión.

Ha cesado la lucha sangrienta;
ya es hermano el que ayer invasor,
de tres siglos lavamos la afrenta,
combatiendo en el campo de honor.

El que ayer doblegábase esclavo,
libre al fin y triunfante se ve;
libertad es la herencia del bravo:
la victoria se humilla a su pie.

Alza, Chile, sin mancha la frente;
conquistaste tu nombre en la lid;
siempre noble, constante y valiente
te encontraron los hijos del Cid.
Que tus libres tranquilos coronen
a las artes, la industria, la paz
y de triunfos cantares entonen
que amedrenten al déspota audaz.

Vuestros nombres, valientes soldados,
que habéis sido de Chile el sostén,
nuestros pechos los llevan grabados...
lo sabrán nuestros hijos también.
Serán ellos el grito de muerte
que lancemos marchando a lidiar,
y sonando en la boca del fuerte,
hagan siempre al tirano temblar.

Si pretende el cañón extranjero
nuestros pueblos osado invadir,
desnudemos al punto el acero
y sepamos vencer o morir.
Con su sangre, el altivo araucano
nos legó por herencia el valor,

y no tiembla la espada en la mano defendiendo de Chile el honor.

Puro, Chile, es tu cielo azulado, puras brisas te cruzan también, y tu campo de flores bordado es la copia feliz del Edén. Majestuosa es la blanca montaña que te dió por baluarte el Señor y ese mar, que tranquilo te baña, te promete futuro esplendor.

Esas galas, ¡Oh, Patria! esas flores que tapizan tu suelo feraz, no las pisen jamás invasores; con su sombra las cubra la paz. Nuestros pechos serán tu baluarte, con tu nombre sabremos vencer, o tu noble y glorioso estandarte nos verá combatiendo caer.

III.

Hav vidas que son cauces o caminos por donde un pueblo se echa a andar en busca de su destino.

La vida de Eusebio Lillo Robles se encuentra, a su vez, empapada en la sustancia misma de la vida de la República. No hay acontecimiento que determine la construcción del país, en el cual el cantor de sus primeras victorias y de sus grandezas futuras, no ponga su afán en los círculos literarios en busca de la belleza hecha palabras, su fervor de apóstol y revolucionario por lo que conoce el destierro duro y humanizante donde desde la lejanía de las cosas y los seres amados se hunde en la reflexión para buscar formas más operantes en la acción por venir, o para recoger el mensaje para las generaciones nuevas y limpias de un futuro más abierto del Presidente Mártir Balmaceda, que amó con locura y por encima de la misma muerte a este país en la hondura de sus raíces.

Eusebio Lillo Robles nació con la patria.

La patria nació en Eusebio Lillo Robles.

Cuando aprendió a balbucear las primeras palabras, todavía los nombres de los grandes capitanes representaban a hombres fuertes en la plenitud de su actividad patriótica, y los primeros pasos debió darlos sobre una tierra que estaba todavía caliente con la sangre de los héroes.

Vió la luz de la vida el 14 de agosto de 1826, en la ciudad tendida a las orillas del Mapocho. Sus padres fueron don Agustín Lillo y doña Dolores Robles.

Creció en medio de un intenso ajetreo, en un clima en el cual recogió fresca la tradición gloriosa de la época legendaria, y sintió sacudida su alma de niño y de joven por todas las emociones virginales del patriotismo más puro, del amor

a esta tierra cuando era pequeña, pobre, apartada de la civilización y sólo contaba para su futuro engrandecimiento con las energías de una raza invencible.

Su juventud se desenvuelve en medio de las agitaciones que sacudían el espíritu público de los primeros años del gobierno liberal de Bulnes. Lillo se incorpora, entonces, a la Academia Literaria de Santiago y toma parte bulliciosa y activa en la campaña con que se creyó demoler viejas preocupaciones políticas y sociales.

Santiago Arcos y Bilbao fundan la Sociedad Igualdad; Lillo forma parte de ella, tomando a su cargo la redacción del periódico "El Amigo del Pueblo". Participa en la fundación de la Sociedad Literaria en 1842, que fué el primer centro de reunión intelectual de la juventud chilena y la base de la propaganda de las ideas filosóficas, sociales y políticas que debían convertir a Chile, de país pobre y atrasado, en una de las naciones más adelantadas y mejor organizadas de América.

Versificador fácil y fuerte, admirable cuando sentía la humedad de la emoción, a los 17 años se revela con una composición ante la tumba de don José Miguel Infante, el admirable y ardorosamente tenaz apóstol del federalismo.

Participa de lleno en la labor literaria, colaborando en "El Siglo" y sirviendo de corresponsal de "El Mercurio" y "El Comercio" de Valparaíso.

Comienza a triunfar siendo muy joven y obtiene el premio en el certamen abierto por la Sociedad Literaria con su "Canto al 18 de Septiembre". Publica un poco más tarde la inspirada leyenda poética "Loco de Amor", hasta que un día, a los 21 años de edad, escribe su nombre para siempre en el corazón de Chile al componer la Canción Nacional, la que se publica en "El Araucano" con el solo título de Canción, el 17 de septiembre de 1847. Era en esos días, y sigue siendo mientras quede un chileno, un grito que resuena en el fondo de nuestras almas... "y si en cada uno de sus compases hay como un toque de clarines guerreros, en cada una de sus estrofas hay un pensamiento que hemos sentido nacer dulcemente en nuestra alma de niño y que habrá de ser el último que con nosotros se extinga..."

("El Mercurio", 1910)

Eusebio Lillo era, en el decir de don Paulino Alfonso, un gallardo joven, rostro no hermoso, pero viril y expresivo, de ojos pequeños y vivaces, de ancha y sobre todo alta frente, de cabeza erguida con cierta altivez, alto de cuerpo, echado atrás con ademán algo altivo, pero con la más franca y amable mirada. Era un hombre recto, enérgico, de claro juicio y de gran sentido.

A los 20 años abandona las aulas estudiantiles del Instituto Nacional, para ocupar el puesto de Oficial Auxiliar del Ministerio del Interior, siendo después Oficial de Pluma de la Oficina de Estadística.

En 1850, como buen liberal, en el concepto clásico del vocablo, participa en el movimiento revolucionario y conoce el destierro. Por eso, cuando se le pregunta, mucho tiempo después:

“—¿Pero a Ud. lo desterraron el año ‘50?”

Responde: “—Sí, en el mes de noviembre de ese año, el Gobierno me relegó a Chiloé, es decir, que me mandaron a veranear a esa isla donde había entonces una temperatura deliciosa. Me ordenaron residir en Castro, donde me trataron muy bien y pasé muy agradablemente”.

“Volví a Santiago a principios de abril de 1851, precisamente a tiempo para verme mezclado en el movimiento revolucionario del 20 de ese mes. Entonces la cosa se puso seria y como supe que el Gobierno tenía intenciones de echarme la mano encima, anduve por ahí, a salto de mata, y logré embarcarme para el Perú en un bergantín. Fui condenado a muerte y esto me obligó a permanecer algún tiempo fuera del país.”

En los acontecimientos de ese año, 1851, se batió con fusil en la mano en el combate de la Alameda de las Delicias y sólo salvó su vida gracias a la intervención del que más tarde habría de ser el General Baquedano.

Va al Perú y Bolivia. Funda en La Paz un Banco y trabaja laboriosamente en las minas de Coro-Coro; regresa al país al terminar la administración de Pérez, en posesión de un caudal que le asegura su independencia económica.

En 1859, vuelve a ser revolucionario y nuevamente es ex-patriado. Va al Perú, de agente de las minas de carbón de los Cousiño. Viaja por el Ecuador y Bolivia. Por todas partes despierta simpatías y hace grandes amistades. La guerra con España lo sorprende en el país del Altiplano y de inmediato regresa a la tierra natal.

Lillo formó parte como miembro activo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y a los 50 años de edad, el 26 de septiembre de 1876, fué nombrado Intendente de la provincia de Curicó. Estuvo más o menos siete meses en el cargo, y, en tan corto espacio de tiempo, y en circunstancias en que la situación económica del Erario Nacional y del país era bastante precaria, don Eusebio Lillo, aún cuando lo hubiera deseado, no pudo ligar su nombre a la ciudad de Curicó. Se limitó, en el desempeño de sus funciones, a la tramitación ordinaria de los asuntos en una

época en que las oficinas de la Intendencia tenían muy poco movimiento.

Dos años más tarde desempeñó las delicadas funciones de Alcalde de la ciudad de Santiago.

Al declararse la Guerra del Pacífico, participó en ella como Secretario de la Escuadra; después, como Ministro y representante diplomático en campaña y Jefe Político, como delegado de Chile a las Conferencias de Paz.

En 1882 ocupa un sillón de Senador por la ciudad de Santiago y el 18 de septiembre de 1886, en momentos difíciles para el país, de desconfianza política, presidió como Jefe de Gabinete, con imparcialidad hasta entonces desconocida, las elecciones de ese año, poniendo así la primera piedra en ese grandioso edificio de la libertad electoral que debía levantarse poco después.

Llegan los días tremendos de la Revolución del 91, y el Presidente Balmaceda sacrifica por propia voluntad su vida en aras de sus principios y de su doctrina y hace depositario de sus últimas disposiciones testamentarias a Eusebio Lillo.

El bardo, en el ocaso de su existencia, pedía que lo olvidasen, que lo dejaran en el silencio de su quinta de la calle Chacabuco, en medio de sus flores predilectas los juncos y las violetas.

“Deseo, dios, que todos me olviden. y no deseo poner gran esfuerzo en esto, porque realmente me han olvidado. Deseo que me olviden... hasta las mujeres. Mi casa está sola, yo solo vivo en ella y mis pasos suenan sin eco en el ‘jardín’”.

(Rev. “Sucesos”, 15-III-1923).

El fin de su existencia física se acercaba y en los primeros meses de 1910 comenzó a sentir los síntomas del mal que lo llevó a la tumba. En el mes de marzo de ese año sufrió un ataque alarmante de su antigua afección al corazón. Lillo presintió su fin, dió órdenes terminantes para que sus funerales se efectuaran sin pompa alguna.

“Quiero que resistan toda disposición para honrar mi memoria en mis funerales, que me entierren, si es posible, en la noche y que sólo acompañen mis restos los deudos inmediatos y mis amigos íntimos. Apenas fallezca, deseo que cubran mi cadáver de violetas y juncos, estas flores modestas a las cuales he amado tanto y cantado en tantas ocasiones”.

El cantor de Chile se durmió muy luego profundamente. A eso de las cinco de la mañana del día 15 de julio de 1910, don Elías Lillo despertó al escuchar la respiración fatigosa de don Eusebio. Dejó el lecho apresuradamente y pudo imponerse de que el enfermo sufría uno de sus ataques habituales. Minutos

después lo vió expirar tranquilamente. Dejó de existir a las 6.30 de la mañana y constataron su fallecimiento los doctores Mamerto Cádiz y César Martínez.

Iba a cumplir los 84 años de edad cuando falleció en su quinta de la calle Chacabuco N° 587.

La infausta noticia se extendió más allá de la ciudad por los campos, montañas, bosques, minas, ríos y mares, cubriendo al país con la sombra muda del silencio. En una sola congoja, con un gesto viril, electrizado de emoción como cuando se oyen los acordes del Himno Nacional, de pie, la patria le rindió su postrer homenaje.

"El Sub Secretario del Ministerio del Interior, saluda atentamente al señor Agustín Boza Lillo y se apresura a poner en su conocimiento que el Gobierno ha dispuesto que se hagan los honores fúnebres al esclarecido patriota don Eusebio Lillo (Q.E.P.D.), y que el sepelio tendrá lugar mañana, sábado 16 del corriente, a las 4 de la tarde.

"Lo comunico a Ud. por si desea ponerse al habla al respecto con el Ministro de Guerra para marchar de acuerdo".

Santiago, 15 de julio de 1910.

Inmediatamente, don Agustín Boza Lillo y don Enrique Lillo, parientes de don Eusebio, se dirigieron a la Moneda para cumplir las disposiciones del extinto y hacerlas presentes al Gobierno.

Los recibió el Excmo. señor Elías Fernández Albano, quien escuchó la petición de la familia y les expresó que habría deseado respetar la voluntad del ilustre ciudadano, pero que desgraciadamente la Patria le debía los honores que era indispensable manifestar y que estaban decretados. Creo que podrán postergarse los funerales, como lo ha deseado don Eusebio Lillo, dijo, pero resolveremos en Consejo de Ministros si se puede acatar su voluntad respecto a las honras.

Luego, los familiares recibieron la siguiente comunicación:

"Santiago, 15 de julio de 1910.

"Señor

"Don Agustín Boza Lillo.

"Mi distinguido amigo:

"Por encargo del señor Ministro, me apresuro a decir a Ud. que el Gobierno, aun cuando ha tomado muy en consideración la exposición que Uds. se sirvieron hacerle respecto de los deseos manifestados por don Eusebio Lillo, de que no se le hicieran honores públicos, lamenta sinceramente contrariar sus deseos, pues se ve en la

"obligación de tributar los honores que el país debe a un servidor público tan esclarecido como el señor Lillo.

"El Gobierno accedió, sí, a que ellos se verifiquen el domingo, a las 10 A.M.

"Reiterándole mis sinceras condolencias, me repito su afmo. amigo y S.S.

Víctor Vidaurre Leal".

Pues bien, el domingo 17, a las 10 A. M., se encontraban frente a la casa mortuoria, Santo Domingo esquina de Chacabuco, los regimientos de infantería Buin N° 1 y Pudeto N° 12, el regimiento de Coraceros del General Prieto N° 4 y dos baterías montadas del regimiento de artillería General Maturana N° 5, a fin de acompañar sus restos al Cementerio General, rindiéndosele los honores correspondientes a General de División.

Un agudo toque de clarín, que repercutió lúgubrememente en el espacio, anunció, a las 10.25, que los restos del ilustre bardo nacional tomaban camino a la última morada. En efecto, los deudos del señor Lillo, el Edecán de S. E., los Ministros de Estado señores Izquierdo, Figueroa y Balmaceda y el Sr. Clemente Torretti, trasladaban la urna funeraria desde el salón de la quinta a la carroza fúnebre.

El país entero se apresuró a rendirle el postrer homenaje mediante el Gobierno, Congreso, Ejército, partidos políticos, Municipalidad, colectividad literarias, pueblo en general, Federación de Estudiantes, Universidad de Chile, Círculo de Periodistas.

El cortejo avanzó lentamente al son de marchas fúnebres, por la calle de Santo Domingo, para doblar por la de Libertad hacia Catedral, siguiendo hasta la Plaza de Armas, 21 de Mayo, ribera sur del Mapocho, puente Bandera y, por último, Avenida de la Independencia, del Rosario y del Cementerio, acompañado por los jefes de las fuerzas militares, regimientos de Infantería Buin, Pudeto, artillería General Maturana, caballería Coraceros; cuatro batidores a caballo del regimiento Coraceros, carroza mortuoria, delegación de la Escuela Militar, Federación de Estudiantes, Liceo de Aplicación, Escuela de Artes y Oficios, carruaje de los señores Elías, Eusebio, Enrique y Alfredo Lillo, Agustín Boza Lillo y Alberto Poblete Garín; coche de Gobierno con los Ministros, coche de Gobierno con representantes del Senado, carruajes particulares con representantes del Partido Liberal, Radical, Municipalidad, Universidad, Centro Liberal, Círculo de Periodistas, Asociación de Educación Nacional, Centro de Derecho y Liceo de Concepción, comisiones de varios establecimientos de enseñanza pú-

blica y Escuela Normal de Hombres de Santiago.

El sencillo mausoleo se hallaba cubierto de flores, entre las que dominaban el junco y la violeta, en la llamada Avenida de las Magnolias.

Los oradores dejaron oír su voz doliente y trémula de emoción, haciendo resaltar las cualidades del poeta; don Luis Izquierdo expresó:

"Lillo era la reliquia viviente de la generación que surge en los primeros años confusos y vacilantes de la República y que la sirve con honra, con éxito y con una labor ímproba, que no se mide bien sin abarcar la vida nacional en las infinitas transformaciones de nuestra administración pública, de nuestra organización económica, de nuestra sociabilidad y de nuestra cultura..."

"...era el que más hondamente había penetrado con las estrofas de su poesía inspirada y melodiosa y con el Canto Nacional, en el alma de los niños, en el alma de la mujer y en el alma vaga de las multitudes".

Don Emilio Rodríguez Mendoza, expresó:

"Se acaba de ir cubierto de juncos y

violetas, la más bizarra de las figuras nacionales.

"Agréguese sólo dos o tres nombres más a la lista de los hombres que formaron y vieron formarse el país, y se comprenderá que los destinos de la nación están, de hecho, entregados a los jóvenes llamados a inspirarse en los viejos..."

...Desde que siendo muchacho se inclinaba sobre las cuartillas en blanco del amanuense de oficina, se adivina ya al luchador, al poeta que hace himnos, al agitador que ha de batirse en las calles, al atrevido que ha de ir muy lejos en busca de fortuna, al patriota que ha de embarcarse en la primera nave que parte a la guerra, al patricio que acoge, con admiración y piedad, el testamento político de otro integérrimo, Balmaceda.

...La Canción Nacional, Lillo, la escribió cuando era joven, la época de los juncos y las violetas, cuando su alma era un himno a la libertad y a la vida... Canción de un país vigorosamente adolescente, pleno de vigores y soberbia venidad de allá, de ahí de la selva en que, según el cantor de la epopeya, iban los aborígenes mutilados marcando el suelo con las ordalias de su sangre rebelde.

Dos Grandes Himnos Sociales

ASI como hoy podemos hablar de una generación que abarcó con sus problemas el breve tiempo transcurrido entre las dos guerras mundiales, hubo también antes otras que vivieron, pensaron, sufrieron y soñaron en el espacio, mucho más largo, que se extendió entre la Revolución burguesa de 1789 y la llamada liberal de 1848. Decíamos que su decurso fué más largo; pero al aplicarle la medida de la velocidad creciente que nuestra presente cultura marca a la existencia, podemos dejar pasar el símil como pretexto para esta previa comparación:

Después del visible estallido revolucionario —preparado por todo un siglo de desarticulación económica, social y política— en Francia se sucedieron las asambleas y se dió la clarinada inicial para una serie de guerras europeas. Mirabeau, del que dice Sainte-Beuve que se maneió en la Revolución “dominándola todavía en medio de la tempestad”, tuvo que dejar el paso a Danton, a Brissot, y todos ellos, juntos, al descuidado y fugaz Marat con su pasquín llamado “*Ami du peuple*” (Amigo del pueblo) y al cetrino, entericnelado y huesudo Robespierre.

El desacuerdo entre las dos alas extremas de los revolucionarios llegó a su apogeo en 1792. La obra de los comités de represión prosiguió despiadadamente. Los reyes estaban muy ofendidos con “lo de Varennes”, y el gran monarca Francisco II pensó restaurar el honor del Luis Capeto prisionero, mediante la guerra. Dumouriez ordenó la ofensiva francesa contra el Austria. Con él fueron Lafayette, Rochambeau, Luckner... Pero también estuvo con ellos, si bien que va desde antes en la guarnición de la capital alsaciana —Estrasburgo— un capitán de treinta y dos años: Claude-Joseph Rouget de Lisle. Los patriotas franceses de esa ciudad acostumbraban a reunirse en la casa del alcalde Dietrich. En una de sus *soirées* este hombre generoso produjo al oficial, de quien conocía su pieza lírica “Rolando en Roncesvalles” del año anterior, la composición de un himno guerrero. El 25 de abril el autor dió a conocer la letra y música de su “Canto de guerra para el ejército del Rhin”, publicado luego por un editor de la ciudad y dedicado al mariscal Luckner.

Más tarde, el autor de “La Marsellesa” —así nominada por el propio pueblo que la cantó— fué detenido por el Terror y, tras una serie de contingencias no muy republicanas que digamos, dimitió de su puesto, para seguir una vida de literato y músico de segundo orden,

Por **Julio Molina**

hasta el día de larga añoranza que fué el de su muerte, en 1830, después de haber envejecido en dos piezas abuhardilladas que tiempo antes procediera a cederle su amigo el general Blin, en la calle de la Virtudes, de Choisy-le-Roi.

Solamente ese año habíasele condecorado. Su obra ya la tenía expresada en “Recuerdos de Quiburón” y “La escuela de las madres”, comedia publicada allá por 1798, y, después de un largo y oscuro intermedio que pareciera querer simbolizar su vida siempre en busca de lo que perdió aquella misma noche de abril inolvidable, dió a la estampa sus “Cincuenta cantos franceses”, con palabras de autores diversos y música suya, en 1825, durante el pleno orto de la Restauración.

Oscuridad en la existencia del artista francés, voluntariamente provista por el curso de los acontecimientos de su patria, en que el ocaso revolucionario parecía ya para siempre consumado.

Ambiente revuelto, de fronda criolla y reacción anárquica, el que tuvo en suerte para nacer el chileno Eusebio Lillo Robles, el año 1826.

Recién tenía Lillo los diecisiete años cuando se hizo escuchar. Como muchos jóvenes de la generación de 1842, como sus maestros literarios de más edad y como sus émulos argentinos, el novel poeta escribió en los periódicos dando a conocer el liberalismo que trasuntaba los cerebros y corazones más entusiastas y abiertos de todos los países. En 1846 se premió su poema “Canto a 1810”, lo que seguramente movió al Ministro Manuel Camilo Vial para encomendar a su joven subordinado la composición de una nueva letra de la Canción Nacional, que fuese menos ofensiva a los oídos españoles. Así

sucedió, y su brillante himno pudo aparecer, publicado en "El Araucano", el 17 de septiembre de 1847.

Nuestro poeta no claudicó. Liberal en "todo y por todo, "se batió fusil en mano" contra el Gobierno autocrático de Manuel Montt, después de haber participado en la Sociedad de la Igualdad y haber dirigido la redacción de "El Amigo del Pueblo", cuyo nombre nos obliga a mirar de nuevo hacia Marat y las benicas jornadas en que Rouget de Lisle compuso su canto milagroso y proteicamentemente imitado.

Desterrado, el vate anduvo por los países vecinos del norte: en el Perú fué agente del carbón de Cousino y en Bolivia, fundador del Banco de La Paz. De vuelta en su patria llegó a ser Alcalde de Santiago, participó en la guerra del Pacífico, colaboró en la prensa, ocupó un puesto académico y encabezó el primer gabinete del liberal Presidente Balmaceda. Depositario de su Testamento Político, después del suicidio de aquel, vivió en su quinta de la calle Chacabuco, invenciblemente soltero, a pesar de su figura romántica de galanteador, y conscientemente alejado de todos los círculos, fuera de los instantes en que solía charlar con sus visitas y mostrarles los tesoros de su colección de obras de arte, fruto predilecto de sus viajes por el mundo y de sus afanes coleccionistas dentro del país mismo.

Murió el 15 de julio de 1910, poco antes de la celebración de nuestro primer Centenario.

Lillo dejó una obra poética relativamente escasa, que sólo fué reunida en volumen años después de su muerte.

Los contemporáneos de Rouget de Lisle fueron sus maestros, y el chileno los siguió por los senderos de lo lírico-erótico y de lo épico-cívico, en versos de simpática armonía y no trascendente factura, al modo de los que hay en los álbumes.

Al mirarlo con el criterio de la psicología social, recordamos el consejo de Brunetiere de remontar el cauce de la Historia, no de bajarlo. Eusebio Lillo fué un doctrinario liberal, un hombre de acción dotado de hermosas prendas físicas, de un gran arrojo y ejecutoria en eso de rodar tierras. Fué poeta porque convino a la expresión completa de su personalidad. Su Canción Nacional la

compuso cuando tenía sólo veintiún años, caso notable de precocidad. En lo sucesivo nada pudo hacer —ni lo intentó— que dedicarse a dar forma a una poesía erótica y amable, menos intensa que la de muchos de sus contemporáneos y posteriores colegas líricos. Sus maestros son el épico Quintana y los místicos románticos europeos, principalmente los franceses del pálido y claudicante tiempo de la Restauración, durante la que, como lo hemos visto, murió el autor de "La Marsellesa".

Mas, si aguzamos la vista torrente arriba, debemos llegar hasta los años, rojos y neoclásicos, de la Revolución: allí están Mirabeau, Mine. Kolland como amazona de esa "generación política", el joven Chenier, semiclásico quizás si por su estirpe materna griega, pero dominando mas que muchos, después de su muerte, en la obra formadora de la conciencia romántica.

"La Marsellesa" fué un canto guerrero hecho por un músico-poeta. De allí su no superada unidad; de allí su pasión fogosa, contenida por una métrica menor. Se ha dicho que su primer *couplet*, el más bello, no sería del autor y que la música recordaría un aire alemán. Rouget de Lisle, partidario de la realeza, tuvo que cambiar en la última estrofa los versos "*Et que les trones des tyrans — Crouient au bruit de notre gloire*" (Y que los tronos de los tiranos tiemblen al ruido de nuestra gloria), por "*Que les ennemis expirants — Voient ton triomphe et notre gloire*" (Que los enemigos expirantes vean tu triunfo y nuestra gloria).

Diversos detalles más nos los da en sus "Cincuenta cantos franceses". Posteriormente Dubois le agregó la séptima estrofa, dedicada a los hijos.

Con todo, es la mas hermosa canción nacional que existe. La nuestra vendría tras ella, según el juicio de técnicos imparciales, a pesar de la belleza de muchas otras piezas del mismo género.

La nuestra no fué compuesta en ambiente galano. Lillo fué un admirador de los hombres de la Revolución. Nos lo prueban su obra, el nombre de su periódico, sus destierros. Su liberalismo está con ella entero señalado y, más aún, por su amor a las colecciones del "arte pro-

"Espejo del Pasado"

por Don Samuel A. Lillo

LA LITERATURA chilena se ha enriquecido con una de las obras más atrayentes que se han publicado en los últimos tiempos: "Espejo del Pasado", por don Samuel A. Lillo. Basta mencionar al autor, a quien ilumina el nimbo de la gloria literaria, para aceptar desde luego que las páginas de "Espejo del Pasado" reverberan por su valioso contenido y su estilo fino y elegante. Y la realidad confirma la anticipada apreciación.

M. Salas Marchán.

Tras una intensa carrera de vida consagrada al estudio, a nobles ideales, a la poesía en que ha exaltado el amor patrio y racial, ha querido resumir en este libro sus Memorias Literarias. No es una autobiografía completa: Sus intimidades privadas quedan en la penumbra, y las imágenes que destellan son las que fulguraron en su alma de artista. Hay, sin embargo, algunos detalles personales que deben evocarse.

El señor Lillo nació en Lota y, desde niño, en su hogar y en la escuela, lo atrajo la lectura. Influida en aquellos años infantiles por los relatos de la vida de San Luis de Gonzaga, pensó en ser un místico. Pero esta tendencia fué momentánea; y el dibujo lo absorbió, también, por breve período, hasta que luego se impuso definitivamente su vocación esencial: la de cantor de las bellezas de la naturaleza y de las hondas emociones humanas. Su alma era de poeta y debía ser un poeta.

En la Universidad de Chile obtuvo su título de abogado; pero el ejercicio de esta profesión no se adaptaba a su temperamento artístico. Por ello, siguió otra en el Instituto Pedagógico: la de Profesor de Castellano. Gozar con los primores de las creaciones literarias y transmitir este hechizo modelador del alma a la juventud en sus clases, ha sido su don privilegiado. Podemos considerarlo Maestro en el más amplio sentido: Maestro en el arte, Maestro en la enseñanza, Maestro en la espiritualidad de su noble vida.

Los recuerdos literarios constituyen el núcleo central de "Espejo del Pasado". Desde que llegó el señor Lillo a Santiago a incorporarse en la Escuela de Leyes, se esmeró en ponerse en contacto con los escritores y los jóvenes aficionados a la literatura. Ello le fué muy fácil, porque luego ingresó a las Sociedades Lite-

rias y, en especial, al famoso Ateneo de entonces, y al que más tarde lo reemplazó. Con el correr del tiempo, nuevas oportunidades le permitieron relacionarse con otras personalidades de la cultura chilena: desempeñó cargos en el Instituto Nacional y la Universidad de Chile. Desde entonces hasta la hora presente, a través de largos y fecundos años, el señor Lillo ha intimado, podría decirse, con todos los intelectuales, ya chilenos, o ya extranjeros que nos han visitado.

Parece dudoso que haya habido otro compatriota que moviera su existencia en un medio de tanta elevación cultural, reforzando los propios ideales artísticos y el ensueño de un devenir supe-



Don Samuel A. Lillo

rior, y derramando a su alrededor la influencia luminosa de un poeta en sus muchas e inspiradas obras y en el poema íntimo de su dulce hogar. Es realmente seductor en "Espejo del Pasado" presenciar el desfile numeroso de tantos cultivadores del saber y del arte (con alguna excepción entre ellos). A todos los recuerda el señor Lillo con la fresca impresión de que ayer los hubiera tenido a su lado, y se complace en presentarlos en sus modalidades más distintas y expresivas. ¡Cuántas y cuántas personalidades famosas surgen en esta obra como en acuarelas de magnífica viveza de colorido! Y como revelación de la delicadeza de sentimiento del señor Lillo, no los menciona con la severidad de un crítico inflexible, sino con la grata benevolencia de quien menciona amigos

cuya compañía le permitió disfrutar de horas de enlace espiritual. No he leído un libro que cautive tan intensamente como "Espejo del Pasado": uno se embebe en el deleite de sus páginas y quisiera gozarlas hasta llegar al final de una sola vez.

Ello se debe, a mi parecer, a dos causas. La primera es al goce espontáneo de aproximarse a ilustres sostenedores de nuestro movimiento intelectual. ¿Cómo no ha de ser impresionante contemplar, siquiera en fugaces minutos, a personalidades famosas como los señores Diego Barros Arana, Eusebio Lillo, Valentín Letelier, Luis Barros Borgoño, Domingo y Miguel Luis Amunátegui, Paulino y José Alfonso, Angel Cruchaga, Emilio Vaise (Omer Emth), y las damas Delia Matte de Izquierdo, Gabriela Mistral, Gabriela Sotomayor de Concha, para citar sólo unos pocos nombres de los centenares de personajes que cruzan las páginas de "Espejo del Pasado"?

La segunda causa es la animación, colorido y elegancia con que está escrita la obra, que nos recrea con el encanto de un poema en prosa. En confirmación de mi aserto, he seleccionado breves fragmentos para leerlos. Helos aquí:

"1º El Antiguo Ateneo, sección del Club Progreso. Pero la sesión que me dejó imborrables recuerdos, fué aquélla en que habló don Eduardo de la Barra. Desde temprano, nos preparábamos los estudiantes para ir a escuchar al poeta, que, vencedor en brillantes torneos, llevaba entonces el cetro de la poesía nacional.

¡Con qué emoción lo contemplamos cuando, después de salir a la tribuna airosamente, dominó con su resuelta figura la asamblea, compuesta esa noche de un público desbordante que esperaba en silencio e impaciencia la palabra del maestro!

Era de mediana estatura, de aspecto altivo; con una especie de hostilidad innata hacia la gente vulgar. Su semblante expresivo estaba animado por unos ojos escudriñadores, coronados por una revuelta y empenachada cabellera gris, y terminado en una pequeña y aguda barba blanca, que le daba todo el aspecto de un oficial francés del Segundo Imperio.

Esa noche, al escucharle emocionado, interrumpido por las salvas de aplausos de centenares de jóvenes, comprendí que acababa de oír a un Maestro, a uno de aquéllos que tanto anhelaba conocer.

2º El Nuevo Ateneo — 1899.

Doña Inés Echeverría (Iris) dió una de sus más animadas y espirituales charlas literarias, y ha seguido escribiendo novelas, libros de viajes y artículos de crítica literaria, social y política, en los que, defendiendo ideales o atacando prejuicios, ha hecho gala de un ingenio agudo y sutil.

Su estilo vibrante y pasional es, a veces, hiriente y mordaz; pero no es hacha que golpea, sino látigo vivo que silba y suele dejar sobre el rostro de algún culpado un doloroso cardenal.

Es maestra en el arte de descubrir el punto débil del adversario, el aspecto ridículo de un personaje grave o la nota divertida de algún acto solemne o aparatoso.

En la discusión, no se altera el tono de su voz suave y agradable; pero en su ingenio está siempre alerta como un arco en tensión listo para disparar la flecha.

Está trabajando en una serie de libros la historia novelada de la sociedad chilena en diversas épocas. Esta obra, en que ya está todo el aporte de su talento y de su experiencia, será, sin duda, la brillante coronación de su labor de escritora.

3º Carlos Silva Vildósola, con su perfil dantesco, inconfundible, que los años habían hecho aún más enérgico, con su palabra cálida y armoniosa, con su gesto amplio como su criterio, se impuso también, desde el primer momento, ante el público difícil del Ateneo.

Periodista de buena ley, orador brillante y fino, con chispazo de ironía discreta y oportuna, crítico de gusto, charlador agudo, tuvo cátedra en "El Mercurio" largos años. Cuando se discutía un autor y lanzaba Carlos Silva el "estupendo", que era su alabanza favorita, el discutido estaba al otro lado; pero, cuando callaba, haciendo uno de sus gestos peculiares de desdén, entonces parecía que sus labios delgados fueran las hojas de unas tijeras que se juntaban silenciosas y cortaran por la mitad al interfecto".

Modestamente, ha reservado para el capítulo final de "Espejo del Pasado" un breve esbozo de su producción literaria, valiosa por la belleza artística, por los ideales que la inspiran y por el prestigio que ha realizado en el extranjero la cultura chilena.

En estas breves líneas, no es posible citar todas las obras que ha publicado desde que apareció la primera "Poesía", en 1900, hasta "Espejo del Pasado". Pero, en esta síntesis general, podemos asegurar que es el poeta que más hondamente ha vibrado con las emociones de la fascinación de la naturaleza de nuestro territorio y con la potencialidad de nuestra raza. En "Canciones de Arauco" (1908) y "Bajo la Cruz del Sur" (1926), palpita su sentimiento por los mares y montañas, bosques, faunas y flores, y costumbres de esa región austral, en que se deslizaron su infancia y juventud. En "Chile Heroico" (1911), exalta a los héroes de la Conquista y de la Independencia. En "Campanario de Humanidad" (1938), resuena su voz ardorosa en favor de las clases desvalidas,

de los desgraciados, y de nuestros problemas sociales.

Como cultor de la lengua, su volumen "Cantos Filiales", consagrado a España, le conquistó el Premio de la Poesía Hispanoamericana, otorgado en 1927 por la Real Academia, de Madrid, que lo incorporó, además, a su seno.

No podría dejar de mencionar una de sus últimas publicaciones, "Fuente Secreta" (1933), en que un nuevo horizonte se abrió a su inspiración: el dolor por la muerte de su esposa, su noble compañera que supo comprenderlo y admirarlo. En estos cantos de angustia por la felicidad que se esfuma, su intimidad lírica se sobrepone a la tonalidad épica que emerge más en sus otros volúmenes.

Muchas de sus obras poéticas le han merecido el justo galardón de lauros, tanto en Chile como en otros países, triunfos que han realzado gloriosamente su nombre, y quizás, uno de los más significativos sea el que acaba de con-

cederle el Ministerio de Educación: el Premio Nacional de Literatura, que es coronación, como se ha dicho, de la labor más fecunda y honrosa del poeta, del escritor y del Maestro, que, durante largos años, ha dirigido la formación espiritual de la juventud. Y agreguemos: Es premio a la vida más pura, más noble, de más elevado patriotismo. Terminamos la lectura de "Espejo del Pasado" admirando el maravilloso poder retentivo con que don Samuel A. Lillo nos presenta el fecundo e intenso fluir de largos años de su consagración artística, su don de captar con aguda visión los rasgos psicológicos de sus innumerables relaciones, la claridad con que traza la evolución literaria y su nobleza de inspirado escritor. Y quedamos con la emoción de que en "Espejo del Pasado" reluce un cielo en que centellean las intelectualidades que han creado y sostenido nuestro ambiente espiritual.

M. S. M.

(De la pág. 269)

fano" y su final aislamiento y petición de olvido.

El francés fué músico y poeta. El chileno debió compartir la inmortalidad con el músico catalán Ramón Carnicer Battle. La canción por ellos compuesta ha sido de muy historiada vida. Sabemos que se le conservó el coro del poeta Vera y Pintado. Mucho después, el músico Eleodoro Ortiz de Zárate quiso arreglar, de acuerdo con las posibilidades de su arte, el defecto que nos hace cantar: "O el asilo *contrá* la opresión"; pero solamente, a nuestro juicio, ha dado en el clavo el escritor Andrés León, quien, en 1910, propuso cambiar esa estrofa, conservando la música y dejándola así: "O el castigo halle en tí la opresión".

Hemos recordado con agrado a Claude-Joseph Rouget de Lisle. Su nombre está escrito en nuestras luchas, a pesar del pertinaz retorno que él imprimió a su vida.

Eusebio Lillo Robles se caracterizó por no haber abandonado sus principios. ¡Qué importa que el genio providente no haya de ser de nuevo huésped nuestro en lo que resta del camino!

El metro más largo que usó en su himno nos da una sensación apacible, no la

que brota de la inimitable arenga francesa. Recordemos que el poeta criollo escribió en una época de gran fervor romántico; no olvidemos que, a pesar de todo lo dicho, nuestro país vivió por esos decenios en medio de los afanes de lo que pudiéremos llamar un nacionalismo constructivo. Sin quererlo, fué un fruto de la conciencia romántica.

"La Marsellesa" es un canto que puede ser entonado en el ambiente demasiado humano de un recinto asambleístico. La canción chilena prefiere los resonadores azules, verdes y terrosos del campo pleno. O quizás si mejor del mar.

De allí que debamos reconocerle a Lillo este mérito suyo de habernos situado en plena naturaleza. Nosotros los chilenos hemos crecido pensando que la poesía es, antes que nada, naturaleza. Y si muchos de los que hoy lo rememoramos, tuvimos en la adolescencia un gesto de impaciencia y desdén hacia lo que juzgábamos modalidad poética de un manido y artificial romanticismo, hoy debemos reconocer que en la motivación del propio canto patrio, a través de sus descripciones de insobornable pureza, avanza hacia nuestro encuentro todo un mundo chileno que, en verdad, es el único que desde pequeños estábamos esperando.

J. M.

La Educación Física Social

Conferencia del Dr. Luis Bisquertt Susarte, Director del Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile, durante el Congreso Panamericano de Educación Física de Méjico.

Señor Presidente del Congreso, señor Embajador de Chile, señores Congresales:

Me ha tocado en suerte iniciar la serie de conferencias que se verificarán durante el desarrollo del Congreso.

Mi especialidad, señores, se refiere al valor terapéutico de esta ciencia y arte que es la educación física, o sea, al empleo del ejercicio para la recuperación de la forma y la función dañadas por la enfermedad u otros factores.

No he querido, sin embargo, tomar un tema de esta especialidad para hoy, porque estimo que el **objetivo fundamental** de estos primeros congresos panamericanos de educación física, consiste en fijar bases, establecer principios, trazar pautas de acción para la educación física de nuestros pueblos, antes de entrar por el camino de las especialidades propiamente tales. Tales bases, principios y pautas, deben ser formulados con perspectiva larga, con perspectiva de generaciones. Quienes nos reunimos, **debemos sentir la emoción y la responsabilidad** de estar asentando las primeras piedras del gran edificio de la **educación física americana** del futuro. Es por eso, señores, que tales bases no pueden tener arraigo en estrechos nacionalismos comarcanos. Deben tener **alcance americano** y más aún, **universal**. Debemos buscar, al establecerlas, todo aquello que nos una y evitar todo aquello que separe. **La ciencia es una sola**, y los principios científicos que deben regir la educación física, tendrán que ser los mismos en todas las naciones del planeta.

En cuanto a los pueblos iberoamericanos, difícilmente encontraremos en el mundo una familia de naciones en mejores condiciones para encarar del mismo modo el problema de la educación física. Nuestros pueblos, unos más, otros menos, llevan en su sangre dos factores étnicos preponderantes: el peninsular y el autóctono americano, los que, aun-

que constituídos ellos mismos con elementos dispares, van formando, ahora, conglomerados más o menos homogéneos. Nacieron a la cultura occidental en la misma época. Siguió en ellos un período de coloniaje en que dominaron los hábitos, las mismas creencias, la misma formación lingüística, el mismo régimen, forjándose al mismo tiempo, en mayor o menor grado, el mestizaje que hoy forma la base de su población. Entraron, por último, a la vida independiente, en la misma época, en condiciones semejantes de cultura y enfrentando problemas similares en cuanto a organización política, económica, educación y desarrollo histórico. ¿Cómo podría, entonces, el problema de su educación física ser muy diferente en cada una de nuestras naciones?

El problema social y pedagógico de nuestra educación física iberoamericana tiene sus características que le son propias y que dependen de su factor hombre, biológica y racialmente considerado, del factor cultural ambiente, de nuestros hábitos y vicios, de nuestra capacidad de organización, de nuestra economía. En suma, de nuestra **realidad social iberoamericana**, que difiere bastante de las naciones ajenas a nuestro conglomerado étnico-histórico-cultural.

Considerando, pues, que el objetivo fundamental de este Congreso es de orientación, para ir, en seguida, a los asuntos de organización y de especialización, he querido tratar, ahora, un problema de orden general: **el aspecto social de la educación física**. Y al hacerlo, es mi propósito, también, presentar a los colegas mejicanos, con toda la libertad y la franqueza que nos ha pedido esta mañana el licenciado José Vasconcelos, las ideas que guían, en este aspecto, al Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile.

Una de las más notables características de la educación contemporánea es

la importancia creciente que en ella toma la educación física. En diversas naciones, antes de la guerra actual, fué calificada como la rama principal de la enseñanza y considerada como el eje y nervio de la obra educacional del Estado.

Estadistas, médicos y educadores de visión, comprendieron que si la educación es palanca que levanta el nivel cultural, intelectual y moral de los pueblos, es, dentro de ella, la educación física en sus diversas formas, la que acrecienta el potencial biológico de cada uno, forma el carácter, da energía, adiestra para el trabajo y prepara, ya en el cuerpo de los propios padres, la venida de seres cada vez mejor dotados. Obtención de verdaderos motores humanos con el máximo de capacidad de acción y animados por mentes bien puestas y cultivadas, salud, serenidad espiritual y eficiencia en el trabajo: he ahí el capital insuperable que la educación física busca como promotor de las actividades nacionales.

El laboratorio, la clínica, la experiencia, las estadísticas, en diferentes naciones, prueban que la educación física es un factor fundamental en la obtención de un pueblo hábil y fuerte, capaz para la lucha diaria, eficiente en el trabajo, rendidor en la producción. Por consiguiente, a la educación física corresponde ocupar un lugar prominente en la organización educacional del Estado.

Si gobernar es educar, como tanto se ha repetido, y si educar, en un sentido amplio y social, significa también dirigir, orientar, encaminar, es evidente que un sector tan importante de la enseñanza, como el que se refiere a la educación física, debe requerir también una atención "preferente" del Estado. Tanto la educación física del niño, como la educación física del adulto, deben ser orientadas y dirigidas. Sólo actuando técnicamente a través de grandes masas de población, puede la educación física ejercer su rol de fortalecedora de la raza y de incrementadora de la capacidad de acción de un pueblo. El deporte espectacular, de selección, tiene sólo un valor secundario desde el punto de vista nacional.

De aquí que en los últimos años, en diversas naciones, se hayan creado subsecretarías, consejos nacionales, direcciones generales, ministerios de educación física u otras organizaciones, con el objeto de darle esta orientación y dirección que necesita, con miras de extender y controlar la educación física de las multitudes. Nos faltaría espacio para señalar lo realizado en este aspecto en Rusia o Alemania, en Italia o en los países escandinavos, en Checoeslovaquia o Yugoslavia, antes de la guerra actual.

Creemos que a la generación presente toca echar en el mundo LAS BASES DE LA EDUCACION FISICA SOCIAL, es decir, de una educación física orientada realmente hacia el mejoramiento físico del pueblo y no sometida al criterio selectivo, como ocurre en el deportismo comercial imperante. No es el número de partidos ganados ni las performances alcanzadas, ni el éxito comercial y periodístico, lo que da el índice de la educación física de la nación, sino el número de niños o de adultos, de hombres o de mujeres que regularmente la practican, dándoseles, por consiguiente, los medios y oportunidades para ello.

La educación física social organizada ha de estar al alcance del pueblo, dirigiéndose no sólo al escolar primario o secundario, ni al universitario, sino al obrero, al campesino, al empleado, etc., y muy especialmente a la mujer, de cuyas gestaciones y salud depende en gran parte el vigor de los nuevos seres.

La organización de la educación física social debe proporcionar los medios, el control y la técnica para la educación física de las multitudes, con especial preocupación de las clases proletarias, las más numerosas y más necesitadas de atención y de medios materiales. Tal organización debe responder a una técnica didáctica y administrativa, la cual, a su vez, debe sujetarse a una ley que considere integralmente el problema de la educación física, a fin de iniciar con ella su solución.

Es evidente que el deportismo espectacular, típico producto del mundo capitalista, no ha cumplido ni cumplirá con el objetivo de regenerar a la raza por la educación física. Los resortes que lo mueven, poco tienen que ver con el fondo del problema.

Es por eso que los gobiernos que han sabido captar la importancia de la educación física, como factor de supervivencia y de vigor de la nación, han procedido a organizar la educación física del pueblo con un concepto opuesto al viejo deportismo comercial.

La educación física debe considerarse como un gran problema específico, de conjunto, que abarca a la población entera en sus diversos agrupamientos, desde la escuela y la universidad por un lado, hasta la fábrica, el campesiñado y el cuartel, por otro, debiendo quedar organizada la cultura física en toda entidad que reúna un gran número de personas.

Naturalmente, la escuela primaria, cuya acción dejará seguramente las mayores huellas en la formación psíquica y física del individuo y que acoge a la totalidad de los niños que van a constituir la nación de mañana, debe ser el principal centro de atención. Todo

partirá de allí. Las organizaciones post-escolares continuarán solamente la acción iniciada en la escuela, extendiéndola y perfeccionándola.

De aquí la importancia básica de la obra escolar y la grave responsabilidad del maestro.

La educación física universitaria, voluntaria a veces y obligatoria otras, aún para la promoción a cursos superiores, está organizada en diversas naciones.

En ciertos países, los obreros están obligatoriamente organizados en cuanto a su educación física, debiendo suministrárseles locales, útiles, instructores y el tiempo necesario, no para la práctica de un determinado deporte de carácter espectacular, sino para el adiestramiento sistemático en prácticas atlético-deportivas, elegidas de entre las más útiles y atrayentes, aunque no se practiquen con miras a presentaciones públicas. Nadie, si no es por motivos de salud, rehuye estas actividades, como tampoco el "camping" y las excursiones que las complementan. Los clubes obreros organizados a base de posibles exhibiciones, como entre nosotros, dejan al margen a los reacios, a los de mayor edad, a los que poseen cualidades para competir, es decir, a la mayoría. Luego, su acción carece de valor eugénico-social.

La introducción de la educación física en las fábricas y en los grandes establecimientos industriales, debe considerarse, no sólo como contribución a la salud y bienestar del pueblo, sino un factor de aumento de la eficiencia en el trabajo y de la producción. Esto último cobra especial importancia en nuestros países ibero-americanos, de población escasa y deficiente, abocada a la necesidad de mejorar el rendimiento y la calidad del trabajo.

Dejando una vez más de lado el concepto del deportismo espectacular burgués, el Estado se ha ocupado en algunos países de la educación física de la mujer obrera. Su organismo necesita, tanto o más que el del hombre, de salud y de vigor para procrear normalmente. Se ha dicho que las madres fuertes son las que hacen a los pueblos fuertes. Por eso, se ha presentado a la obrera la oportunidad de practicar gimnasia, diversos juegos, rítmica y danzas nacionales, sin costo alguno para ella. Esto, aparte, naturalmente, de las excursiones en días festivos, organizadas en grandes o pequeños grupos, a fin de que la mujer trabajadora pueda, sin mayores dificultades, admirar la naturaleza, disfrutar de los agentes cósmicos y conocer su propio país. Ya en el Congreso de Educación Física de Bruselas, en 1935, se dieron a conocer

algunas realizaciones en cuanto a la educación física de la mujer obrera, efectuadas en Polonia, nación no sometida aún al yugo nazi en aquella época. Ochenta instituciones industriales tenían organizadas ya la educación física de más de 5.000 obreras.

El concepto eugénico-social de la educación física, ha hecho concebir los estadios de trabajo, en oposición a los estadios de exhibición. Aquellos carecen de apoteosismos para el público y, por consiguiente, cuestan poco. Están destinados a su aprovechamiento constante con el mayor número posible de individuos. No sirven para matar el ocio físico e intelectual de los espectadores del domingo. Educación física por el propio placer, no por el placer del público, educación física para la multitud. He ahí lo que se ha querido.

Como un bello ejemplo, entre muchos, de esta acertada comprensión de la educación física social, tenemos la Federación de los Sokols de Checoslovaquia libre. Llegó a contar con 3.217 salas de gimnasia, 2.924 campos de entrenamientos o estadios de trabajo, 23.254 instructores y cerca de un millón de gimnastas, antes de la conquista de la nación por Alemania. Había en esa época, además, 608 campamentos para escolares en el país y otras organizaciones de cultura física, reuniendo cerca de 300.000 adeptos más. Todo, en una nación de unos 16 millones de habitantes.

Los grandes estadios espectaculares, de los cuales poseían uno solo los Sokols, el de Strahov, en Praga, tienen, naturalmente, su significado y su rol. La exhibición en ellos tiene un valor de propaganda, de estética y de estímulo. No se crea que los combatimos, sólo queremos señalar cuál es lo esencial y cuál lo secundario en el problema que tratamos.

Suecia, con 6.000.000 de habitantes, abarca en 1935, en sus instituciones voluntarias gimnásticas solamente y para adultos (sin contar las organizaciones deportivas), 115.000 socios. Finlandia, con una población mucho menor, reunía casi 100.000 gimnastas o deportistas activos.

Pudiera referirme a la inmensa obra realizada en cuanto a la educación física del pueblo de diversos países europeos, entre los que descuellan las pequeñas democracias como Bélgica, Suiza, y las pequeñas naciones nórdicas en general; pero en honor a la brevedad, sólo me referiré someramente a Rusia. La posibilidad que tiene una nación de perdurar y de desempeñar un rol en el mundo, descansa en el vigor físico e intelectual de sus componentes. Sin el vigor físico y la salud de un organis-

mo bien puesto, el intelecto no rinde plenamente, así como con una mecha y aceite deficientes, la antorcha no produce luz hermosa. Hay, pues, que vigorizar las juventudes, fortalecer y endurecer las multitudes en que descansa el porvenir de la nación. Y para esto, junto a la higiene, junto a la alimentación suficiente, está la educación física que desarrolla, que adiestra, que aviva y fortalece, dando salud y alegría, a la par que energía y eficiencia en la lucha y el trabajo.

Los maestros y dirigentes de la Rusia actual —como también los de otros pueblos de los cuales ya hemos hablado en estas páginas— así lo comprendieron al dar a la educación física de la juventud una importancia de primera fila. Sin esto, sin una juventud así fortalecida, no habrían podido los rusos presentar la heroica barrera humana que han opuesto a los ejércitos más poderosos y más altamente perfeccionados que los tiempos hayan visto.

El principio fundamental de la política soviética en cuanto a educación física, ha sido el de garantizar a todos los ciudadanos la posibilidad y los medios para la práctica de la cultura física. El deporte se ha considerado por los dirigentes como una necesidad vital y como un complemento indispensable del trabajo socialista. Las multitudes de campesinos, obreros, artesanos, asalariados de todas clases, rebaños inmensos de hombres y mujeres que en la época zarista vivieron, como si dijéramos, al margen, casi sin derechos, obediendo siempre en la penumbra, llenan ahora el escenario desde el primer término. Ocupan, invaden y quieren todo para sí, la educación física también. Las muchedumbres de operarios que al salir del taller y de las fábricas se dirigen a las casas de cultura y universidades obreras para apagar su sed de aprender, como aquellos troyes de campesinos y forasteros de todas las regiones rusas que con ojos curiosos siguen y escuchan a los guías en los museos de Moscú y Leningrado, irrumpen también en las canchas y gimnasios para adiestrar alegremente sus cuerpos que ofrecen todas las características étnicas, en formas y matices, de las diversas razas que pueblan las repúblicas soviéticas.

Y ése es el criterio que orienta la educación física soviética; facilita el acceso a ella de todo el pueblo, que nadie en la familia quede al margen; ni el padre, ni la madre, ni mucho menos los hijos. El deportismo espectacular burgués, a base de exhibiciones comerciales, que tan desmesurado auge tiene en los países capitalistas, no interesa allí en principio como medio de fortalecer la raza, sino simplemente como

propaganda. Lo que importa en primer lugar es poner la educación física al alcance del pueblo.

Los equipos seleccionados y los campeones de cartel vienen después, secundariamente.

El movimiento deportivo ruso agrupa millones de jóvenes. Existían antes de la guerra más de 30.000 clubes o sociedades deportivas en Rusia. El Estado destinó en 1938 una suma de millones de rublos para la educación física, que es tres y media veces superior a la suma que en 1913 se destinó a toda la educación pública de Rusia. La cifra de 30.000 deportistas en la época zarista, comparada con los 6.000.000 de deportistas (de los cuales dos son de mujeres) contados en febrero de 1934, con ocasión del Séptimo Congreso de los Soviets, nos muestra parte del camino recorrido.

Se ha organizado la educación física en las fábricas, practicándose ejercicios matinales para los obreros antes de iniciar la faena diaria, o bien en medio de pausas para el objeto, influyendo así realmente el ejercicio en la salud de las masas obreras. Las casas de reposo, preventorios infantiles, termas, balnearios, tienen instructores en educación física. Los edificios de educación colectiva, las escuelas y las fábricas tienen a menudo un campo de ejercicios ubicado en la vecindad.

La Unión Soviética poseía antes de la guerra 750 estadios, alrededor de 7.000 campos deportivos, más de 350 estaciones de deportes náuticos, más de 2.500 estaciones para esquí, 100 casas de cultura física, etc.

Aunque en la Rusia que visitamos en 1935 la educación parecía poseída en general de un sentido de fraternidad, carente de mitos de superioridad racial y de designios imperialistas, la educación física se desarrollaba en un sentido fuertemente patriótico, nacional, pero, eso sí, penetrada de la mística del régimen.

La formación del profesorado de educación física está a cargo en Rusia de cuatro grandes institutos, los de Bakú en el Cáucaso, Harkov en la Ucrania, Leningrado y Moscú, siendo este último el principal, con más o menos 1.500 estudiantes. En este instituto, que tuvimos la oportunidad de visitar, los estudios duran cuatro años y son de calidad universitaria. Con sus campos deportivos abarca una extensión de dos kilómetros cuadrados, poseyendo pabellones para internado de los alumnos. Aparte de las canchas de fútbol, básquetbol, tenis, beisbol, pistas para atletismo, piscina, etc., y de salas para esgrima, lucha, jiu-jitsu, cine, auditorios, tiene seis gimnasios, uno de los cuales es una enorme sala de 60 metros de longitud por 20 de anchura.

El instituto posee a unos 100 kilómetros de Moscú, una superficie de 1.100 hectáreas de terreno a orillas del Oka, afluente del Volga y en el límite de un bosque de pinos de 300 kilómetros de extensión. En este sitio, decididamente hermoso, existen numerosas casitas, muy sólidas e higiénicas, construidas de troncos. Están destinadas a los estudiantes de educación física que hacen allí vida de campamento durante doce meses en invierno y cuatro en verano, dedicados a sus estudios, especialmente a ramos prácticos deportivos como esquí, box, boga, equitación, natación, etc., estudios realizados en íntima comunión con la naturaleza.

No queremos insinuar con esto que el problema de la educación física se haya resuelto en Rusia, ni que a la escuela soviética le falte muchísimo que andar por el camino del progreso. Ni insinuamos tampoco que sea la mentalidad comunista la que tenga que marcar la ruta del porvenir. Señalamos simplemente hechos que por ocurrir en una extensa zona del planeta, no pueden dejarnos indiferentes. Debemos por lo menos conocerlos y analizarlos, ya que se trata del esfuerzo de otros pueblos que buscan un poco a tientas, como nosotros en la América del Sur, el camino del fortalecimiento físico de sus muchedumbres.

La obra de la educación física no termina, pues, con la escuela. El Estado debe continuarla, ya sea por su propia acción o ayudando a la iniciativa privada, para asegurar a todos, hombres y mujeres, la posibilidad y los medios de participar en ella en calidad de actores, no de espectadores.

Dentro de una educación física nacional debidamente organizada, nadie, sino por excepción, ha de quedar sustraído a ella en alguna de sus formas.

Sólo actuando técnicamente a través de grandes masas de población, sin prevalencia del concepto de selección deportiva, y con especial preocupación de las clases proletarias, las más necesitadas y numerosas, ejercerá la educación física su acción benefactora sobre la estirpe.

Tal es, en síntesis, el concepto de la educación física social que habrá de prevalecer en el futuro.

Es evidente que el deportismo exhibicionista no cumple ni cumplirá con el objetivo de **mejorar la raza por la educación física**. Los factores que lo mueven buscan otra cosa. Todo gira en él alrededor de la exhibición, que, lógicamente, debe efectuarse a costa de pocos ante muchos.

A mayor éxito espectacular, mayor cúmulo de público corresponde. Por consiguiente, mayor desproporción entre el número de actores y espectadores. De este modo, el éxito espectacular, comer-

cial y periodístico, estará siempre en razón inversa del beneficio que la educación física, así organizada y comprendida, pueda ejercer sobre la multitud.

Si no hay exhibición, el deportismo espectacular muere y su interés por el mejoramiento físico del pueblo, se esfuma. Es que su interés supremo está puesto en la espectacularidad de la contienda y todo otro interés, subordinado necesariamente a ella. Por consiguiente, al record, a la performance, el triunfo. Por su naturaleza misma, el deportismo espectacular burgués, es eminentemente selectivo. Buscando las minorías escogidas, se despreocupa necesariamente de las mayorías, de las masas. Y sabemos que son éstas, en cambio, las que importan bajo el criterio de la eugénica racial.

Tenemos, pues, en la educación física contemporánea, dos manifestaciones o tendencias que he querido designar como deportismo espectacular burgués, la una, y educación física social la otra.

La primera es, en gran parte, una consecuencia del régimen capitalista y muestra su mayor expansión en los países que, como Estados Unidos, se hallan en el auge de tal régimen, sin que esto signifique que allí en el aspecto contrario no se desarrolle y considere también. La otra es producto de un criterio eugenético y social, por lo que se dirige siempre al mayor número, buscando actuar tanto en el hombre, como la mujer, no desestimando a la madre, de cuyas gestaciones y salud depende en gran parte el vigor de los nuevos seres. Vive, sin embargo, modestamente al lado del deportismo espectacular, sin que logre en general despertar en la prensa, el público y los políticos el interés que aquel despierta.

Sin embargo, como he dicho, con una población débil, deficiente en el trabajo, de potencial biológico disminuído, es evidente que **todo el edificio moral, intelectual y económico construído sobre ella, fallará por su base**. De aquí que el poner la educación física al alcance del pueblo comience a ser una de las preocupaciones actuales de gran relieve. De aquí que las organizaciones a base exclusivamente del deportismo espectacular, vayan desapareciendo en algunos países para dar paso a otras cuyo fin primero es la educación física del pueblo y en las cuales el Estado interviene más o menos directamente. De aquí que la educación física social propicie y estimule el deporte de multitudes, en el que lo que cuenta y vale es el mayor número de deportistas actuantes, dejando la performance y el record, como accesorios y no como el fin.

La educación física social representa, pues, lo fundamental. Constituye un factor eugenético de interés permanen-

te en el desarrollo y evolución de los pueblos. El deportismo espectacular burgués, es, por el contrario, algo accesorio y que, mirando desde lejos la línea evolutiva de la humanidad, podrá o no existir, sin que esto signifique la ausencia de algo esencial.

Démosle todo el desarrollo posible, a título de divulgación y propaganda. No impidamos a nadie ganar su vida exhibiendo sus habilidades corporales. Pero no lo señalemos como el verdadero camino para mejorar la raza por la educación física. Es esto lo que el educador físico debe captar exactamente, dándose cuenta cabal de lo fundamental y de lo accesorio.

El deportismo exhibicionista y comercial apasiona con razón al público. Pero el educador no puede mirar las cosas al través de un criterio simplista. Está obligado a mirarlas con sentido eugenético, pedagógico y social, como hombre que va a servirse de la educación física para beneficiar a las masas; pero no conforme al criterio que éstas tengan al respecto. Su papel debe ser, principalmente, el de encauzar el deportismo actual hacia la educación física social.

Es verdad en cierto modo aquello de que los grandes hombres de todas las épocas han dicho siempre cosas parecidas y también es verdad que el vulgo, en todas las épocas, ha mantenido más o menos un criterio semejante. Tal cosa puede aplicarse, en sentido general, a la educación física. Si comparamos el pensamiento de Platón, Aristóteles o Hipócrates, sobre educación física, veremos que se asemeja al pensamiento moderno de "élite". Y si comparamos la actitud de las multitudes greco-romanas ante la educación física, encontraremos sorprendentes analogías con la actitud hacia ella de las multitudes de hoy.

La educación física social y científica de hoy día, se levanta contra el prejuicio que la consideró como antítesis del trabajo intelectual, colocando en polos opuestos al "futbolista" y al "intelectual", prejuicio nacido de la tendencia deportivo-comercial que tanto ha dañado a la educación física bien entendida. Esta vuelve por los fueros de aquel concepto clásico que nos presenta compitiendo en el estadio, orgullosos de su eficiencia física, a Platón, a Sófocles, a Pitágoras y Esquilo, y reclama su rango biológico y social, ubicándose entre las ciencias mejoradoras de la estirpe y buscadoras de un mayor bienestar del hombre en la tierra.

Se ha dicho que el movimiento en pro de la educación física en la época actual, no es sino un renacimiento, una vuelta a los conceptos del mundo griego. Pero si bien es cierto que tiene mucho de verdad aquello de que nada nuevo

hay bajo el sol, también es cierto que nada se repite en forma idéntica. Así, esta educación física social, que nace en el presente con el designio de prevalecer en el futuro, difiere esencialmente de la educación física del mundo clásico. Ni la mujer, salvo en Esparta, ni los esclavos, ni las clases sometidas, con ser tan numerosas, tenían en Grecia opción a la educación física. Este era privilegio de una clase de minoría y las masas no tenían acceso a ella. Más aún, en Esparta se prohibía a ciertas clases la práctica de los ejercicios gimnásticos.

La educación física social que ahora propiciamos, en cambio, no se limita a clases privilegiadas como en las repúblicas aristocráticas de la antigüedad. Tiene su centro de interés justamente en las multitudes que se hacen presente, que exigen, que llenan el escenario del mundo actual y que, quitérase o no, alcanzan o están en vías de alcanzar el poderío social.

En la antigüedad y desde las primeras edades, el hombre buscó más que todo en la educación física el medio de ser fuerte, no sólo para defenderse y vivir, sino para imponerse, atacar y subyugar. Tal ocurrió en Esparta, en donde una minoría de 10.000 ciudadanos rigurosamente entrenados y con arma al brazo, oprimía a una muchedumbre muchas veces mayor. Tal ocurrió más tarde en Roma y tal ha ocurrido muchas veces en la historia.

Pero la educación física moderna, aquella que debe expandirse como fuerza regeneradora en el mundo agotado y en ruinas de la post-guerra, ha de llevar, en cambio, como norte y meta, el perfeccionamiento del hombre, cualquiera que sea su pueblo o su raza, cualquiera que sea su lugar social, cualquiera que sea el cielo que lo vio nacer o la comarca en que encuentra sus medios de vivir.

Necesitamos una educación física extendida universalmente, sin encerramientos raciales o nacionalistas, sin humillantes divisiones de la familia humana, sin pretendidos privilegios, sin esa finalidad de fondo de fortalecer físicamente determinados pueblos con el objeto de destruir o subyugar a otros pueblos.

Buscaremos, con ella, el perfeccionamiento biológico del ser y su libre expansión en un mundo libre de castas y pueblos dominantes.

Sin embargo, no me dejaré llevar por un optimismo desmedido. La eclosión de caracteres espirituales recesivos en la especie humana está a la vista con el brote de las ideologías primitivas que produjeron la guerra actual. Inmensos errores sociales y políticos vemos cometer en plena mitad del siglo XX.

Con todo, en medio de la confusión reinante, en medio de la inquietud y los errores, una cosa nos ofrece garantías de que obramos en provecho humano. Y ésa es la tarea de **cuidar y superar el potencial biológico de la especie humana, que ha de servir de asiento a las culturas del futuro.** Daremos, así, a estas culturas una mejor base, haciendo posible que broten o florezcan en pueblos más fuertes y sanos que los de hoy. Por eso, cuanto hagamos por la salubridad y educación física de las multitudes actuales, será, indudablemente, **en bien de esa humanidad y esas culturas del porvenir. He ahí un gran deber de los hombres de ahora, en cuanto eugenistas y educadores.**

Es evidente que la educación física en América Latina no representa aún, ni siquiera en las naciones más adelantadas y mejor orientadas, un factor de mejoramiento biológico de nuestros pueblos, por cuanto su aplicación es extremadamente restringida. Sólo beneficia, y parcialmente, a un reducido porcentaje de población.

La razón esencial es la falta de comprensión del valor biológico y utilitario de la educación física para el fortalecimiento de la raza y para el desarrollo de la vida nacional. De esta falta de comprensión de su valor en las esferas directivas (políticas, administrativas, pedagógicas, médicas, deportivas, periodísticas, religiosas), derivan la:

- falta de difusión
- falta de medios materiales
- falta de organización
- falta de legislación
- falta de unidad directiva.

Sin embargo, se nota como un gran despertar de la educación física iberoamericana. Es el momento de trazar una pauta, un plan de acción, con perspectiva larga, con perspectiva de siglos.

La educación física de hoy debe conformarse a la época que vive el mundo. Si las masas surgen hoy al primer término, si ocupan el escenario del mundo actual, si reclaman, si exigen, si sienten la necesidad de disfrutar de aquello de que sólo las aristocracias disponían antes, es evidente que entramos a la época de la educación física de las multitudes, de la educación física social.

Nuestra América Latina no debe quedarse atrás en el camino. Es la hora de que nuestros mestizajes que unen las sangres de Europa y América, fortalecidos por una educación física de masas, entren de lleno en la historia de la civilización occidental. Nuestros pueblos, calificados no hace mucho de "mestizajes inferiores" por sedicentas razas superiores, son dignos de esa historia. Si por su ascendencia europea lo son, por su ascendencia americana auténtica también lo son. Los tesoros arqueológicos

que va entregando el suelo americano y el estudio actual de las notables culturas que en él se desarrollaron, van mostrando, sólo ahora, el importante aporte del hombre americano a la civilización occidental.

La batalla por la educación física social, debe ser ganada primero en la mente de los hombres, de los hombres guías, de los hombres influyentes, de los hombres que forman opinión. Es preciso ganar esa batalla en la mente de los estadistas, de los políticos de fuste, de los jefes militares, periodistas y maestros.

De aquí la importancia de la propaganda hablada y escrita, del artículo, el libro, la conferencia, destinados a los círculos en que haya sensibilidad social e interés por el bienestar y el porvenir del pueblo.

En Ibero América necesitamos de esta campaña mucho más que en otras que nos llevan siglos de ventaja en ella. Apresurémonos para ganar parte del tiempo perdido y seguir, al compás de los nuevos tiempos, la marcha de la historia.

Lo esencial para la obtención de la educación física social puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- 1.º—Preparación del técnico en educación física.
- 2.º—Organización de la educación física escolar.
- 3.º—Realización de la educación física de masas.

He aquí los pilares fundamentales que harán posible a la educación física, junto con la salubridad nacional, ir formando una raza fuerte, emprendedora, capaz cada vez mejor que la de hoy, que permita a Ibero-América participar como debe en la lucha por la cultura y ocupar el puesto que merece en el nuevo mundo que estamos viendo llegar.

Debemos creer, porque hay razones de orden biológico evolutivo para ello, que la especie humana marcha hacia un perfeccionamiento de sus capacidades. Debemos esperar para un futuro más o menos lejano, la llegada de hombres, física e intelectualmente, mejores que nosotros. Provocar y ayudar su advenimiento mediante una eugenesia y educación integrales, es un deber de nuestra generación.

Si bien en gran parte el hombre es el resultado de influencias del pasado y del presente, es capaz también de influenciar su propio destino por una acción tenaz.

Es por eso que, si así lo queremos, los pueblos ibero-americanos podemos trabajar unidos por un perfeccionamiento biológico que nos permita entregar al mundo nuevo una raza más pura, más fuerte, más capaz que la que nuestros padres nos legaron.

Dr. L.B.S.

Críticas y Comentarios

al Programa de Castellano

La calidad de un sistema educacional está en gran medida condicionada por tres factores:

1. Principios y finalidades.
2. Métodos.
3. Programas.

Estos tres factores se complementan y determinan recíprocamente.

Los principios determinan las finalidades.

Las finalidades determinan los programas y éstos, los métodos.

Si entre unos y otros hay contradicción, ella afectará a la totalidad del sistema.

Poco avanzaremos con formular magníficas finalidades, si no concuerdan con los principios; si el programa es de tal naturaleza que no conduce a su consecución, o se opone a ella; si los métodos no son suficientes o son inadecuados.

Es lo que ocurre con las finalidades del programa tradicional.

La finalidad para el primer ciclo, tal como se formula, "aspira a dar al alumno una adecuada corrección y cierto dominio en el uso del idioma: que entienda y pueda emplear con facilidad y correctamente el lenguaje hablado y escrito".

Tal planteamiento difícilmente daría origen a discusiones: la finalidad específica para el primer ciclo, casi no puede ser otra. Ella es la más directa justificación de la asignatura.

Ahora bien, para hacer un análisis de las posibilidades de su obtención, relacionémosla con la metodología y con el programa.

La primera se reduce a algunas indicaciones generales:

"La modalidad de la enseñanza será principalmente inductiva y práctica:

El que sea principalmente inductiva es una limitación, pues este procedimiento no es menos aplicable que el deductivo. Comprendemos que la advertencia constituye una reacción contra el sistema mnemotécnico y expresa el deseo de avanzar hacia el aprendizaje activo.

Lo más valioso de este enunciado está en el adjetivo "práctica", pues ésta es la modalidad que puede —si a ella se dedica por lo menos el 75% de las clases— conducir a la finalidad formulada.

Por desgracia, el método inductivo se encuentra aquí muy pronto con un gran escollo. Dice, en el mismo párrafo: "En lo posible, se prescindirá de reglas y definiciones".

Pero, si es así, ¿para qué, entonces, la modalidad inductiva aplicada principalmente?

La recomendación de que los ejercicios prácticos sean orales y escritos implica un olvido que afecta —lo reconocemos— sólo a la forma. El dominio del idioma supone cuatro actividades: la expresión por las formas hablada y escrita, y la comprensión del lenguaje hablado y escrito: 1) hablar; 2) escribir; 3) escuchar; 4) leer oral y silenciosamente. Decimos que este olvido sólo afecta a la forma, porque —de hecho— mientras un alumno del curso practica el lenguaje oral, el resto de sus compañeros practica (si las cosas marchan como es de desear) la actividad de comprender el lenguaje hablado.

En suma, queremos dejar establecido que la comprensión del lenguaje oral y escrito es una actividad tan inherente y necesaria a la práctica del lenguaje, como el hablarlo y escribirlo, y que el programa tradicional no se refiere a esta actividad.

Para ser justos, debemos declarar que en la práctica, ha ocurrido lo siguiente:

a) En cuanto a la comprensión del lenguaje oral, la ejercitación se ha producido espontáneamente, como una consecuencia de la práctica de hablar y leer en voz alta, pero al no ser valorizada ni sistematizada, no se ha desarrollado suficientemente y tampoco se ha dirigido.

b) En lo que se refiere a la comprensión del lenguaje escrito, la ejercitación ha sido parcial: ha considerado la lectura oral y ha prescindido de la lectura silenciosa. Los casos excepcionales de los profesores que la hayan incluido en-

tre las actividades de la clase, no salvan al programa de hacer caso omiso de ella.

Y sin embargo, la lectura silenciosa es una práctica imprescindible. Sus objetivos son específicos; su aplicación, amplísima.

a) Concentra toda la atención en la comprensión del contenido.

b) Ahorra tiempo y energía.

c) Como permite avanzar más rápidamente, facilita el interés intrínseco (por el texto mismo) y no el extrínseco (por destacarse entre los compañeros).

d) En el transcurso de la vida, se usa incomparablemente más que la lectura oral.

e) Crea el hábito de la lectura como actividad para aprovechamiento del tiempo libre.

f) Al no requerir la presencia de otras personas, el niño tiene más oportunidades para leer.

La lectura oral, a su vez, tiene sus propios objetivos, y debe practicarse solamente cuando nos hemos propuesto alcanzarlos. Los principales son: vocalización, entonación, modulación.

En el mismo párrafo, se lee: "Los ejercicios orales consistirán en lecturas, reproducciones, y recitaciones".

El programa cita así una forma de composición oral: las reproducciones.

No obstante, esta actividad, que debe apreciarse en todo el alcance que tiene si se "aspira a dar al alumno cierto dominio del idioma", abarca una amplia pluralidad de actividades. Para aprender hablar, el niño debe hablar. Y debe hacerlo lo más libre y naturalmente que al profesor le sea dable lograr por medio de la creación de un ambiente de cordialidad, por la vinculación de la clase con la vida real, por la presencia de incentivos adecuados.

En la práctica del lenguaje oral el niño puede hacer: narraciones, descripciones, comentarios, interpretaciones, creaciones poéticas; puede participar en debates, concursos, conversaciones; puede hacer entrevistas, críticas y auto-críticas; pronunciar discursos, dar noticias, invitar, y puede ejercitarse en la composición de párrafos y oraciones. Todo esto falta en el programa.

En cuanto a los ejercicios escritos, se comienza por recomendar las copias, que son de muy discutible valor. La copia sólo es útil como parte de una actividad en la que tiene una función que cumplir. Como un fin en sí misma, pronto se rutiniza, y su mecanización puede ser nociva por llevar al niño a la repetición de errores. Es eficaz en la medida en que logremos que el niño la practique conscientemente y ello se obtiene en razón de su finalidad.

De la lectura de las finalidades y de las recomendaciones, se infieren algu-

nos objetivos generales de la educación. En referencia a la lectura, dice: "que permitan la formación de hábitos de pureza intelectual y moral".

En efecto, el contenido de las lecturas es uno de los instrumentos más indicados para contribuir a la formación moral e intelectual, pero es preciso que tales lecturas formen parte de un clima favorable para la producción de situaciones que exijan al niño poner en juego su voluntad y su inteligencia; es decir, que lo estimulen a actuar y a crear. Pues así como se aprende a andar, andando; y a escribir, escribiendo, así la formación moral se alcanza realizando elevadas formas de conducta, para las cuales la lectura puede ser incitación.

Digno de toda alabanza es el punto en que encarece la vinculación de los ejercicios orales al enriquecimiento del vocabulario, "instruirlos en el conocimiento de las cosas que los rodean y educarlos prácticamente en una disciplina activa que haga nacer y estimule las iniciativas individuales". Lo importante será examinar, más adelante, si el programa permite realizar tan loables propósitos.

Cuando el programa establece que los ejercicios orales deben completarse con los escritos, está plenamente de acuerdo con nuestra doctrina. Nosotros propiciamos la integración de las actividades de la asignatura; sólo que este proceso sigue según el programa tradicional —un camino diferente—.

Allí se lee:

"El ejercicio de redacción debe considerarse como complemento de las narraciones, descripciones y aplicaciones gramaticales hechas por el alumno en clase".

Es decir, la composición será complemento, por una parte, de la composición oral, y por otra, "de las aplicaciones gramaticales hechas por el alumno en clase". Esto es confuso. ¿A qué aplicaciones se refiere? ¿A qué puede aplicarse la gramática, sino a la composición, vale decir, al uso del lenguaje?

Y si a ellas se refiere, entonces, ¿la composición será complemento de la composición?

Por otra parte, ¿acaso el camino para aprender a escribir consiste en aprender normas y conceptos gramaticales, y enseguida aplicarlos? En una palabra, ¿se puede escribir por recetas? ¿No ocurre, por el contrario, el proceso inverso?

1) Se comienza por tener experiencias acerca de las cuales expresarse. Más sencillamente, para hablar y escribir hay que tener de qué hablar y escribir. (Motivación). Las experiencias (término tomado en su acepción pedagógica) son la materia prima del lenguaje. En posesión de ellas:

2) El niño siente el deseo de expresarse.

3) Escribe o habla mal o bien, pero lo hace.

4) Ahora hay que corregir las deficiencias. El profesor debe llevar al niño a comprender qué partes de su trabajo adolecen de errores, y por qué no están bien. Para ello, es necesario explicarse las leyes del idioma. Hé aquí el estudio de la gramática aplicado al ejercicio escrito y motivado por el hecho de que aparece justificado a los ojos del alumno. Así concebidos, los conocimientos gramaticales desterrarían la frecuente pregunta: "¿Para qué sirve la gramática, señor?"

El programa expresa claramente la ventaja de las ilustraciones, y aunque sólo aconseja su uso en relación con la copia, es un indicio de la comprensión que sus autores tenían del gran valor del material visual, de la conexión del aprendizaje con experiencias sensoriales, y del concierto de actividades intelectuales y manuales.

"La revisión de las pruebas puede servir al profesor para hacer una amena clase de ortografía práctica". Este es un consejo de la mayor eficacia: no hay forma de motivación más propulsora que la que arranca de la evidencia que el niño tiene de sus propias necesidades. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos ha sido una mera utopía, y esto por dos causas: Primera: cursos demasiado numerosos. El número de alumnos, el tiempo, y el procedimiento, eran factores irreconciliables.

Segunda: Ausencia de sistematización del trabajo. Para ser viable esta práctica requiere una clasificación previa de los errores y una lista de frecuencia estadísticamente elaborada.

La clase de ortografía práctica que el programa sugiere enseguida no tiene de reprochable nada más que el ser muy incompleta.

El dominio de la ortografía presenta dos aspectos: es una destreza o habilidad, y es un cuerpo de conceptos. Ante todo, lo primero. Es decir, es por allí por donde se debe comenzar. La metodología de la adquisición de destrezas, en general, ha llegado a cimentarse y a crecer de tal modo, que disponemos de gran número de posibilidades de la mayor utilidad. Es claro que ellas se han producido posteriormente a la elaboración del programa que comentamos y, por supuesto, no correspondía a sus autores el conocerlas, pero ello impone su revisión actual como una necesidad inaplazable.

Los ejercicios de dictado aparecen en el programa como desligados de la clase de ortografía y no como una de sus variedades.

"...podrán ser de trozos ya estudiados en clase, o bien de materias que no

hayan sido preparadas"... Una u otra cosa se recomienda indiferentemente, desconociendo que cada una de ellas responde a una finalidad distinta.

El dictado, en realidad, puede servir tres objetivos:

- a) Diagnósis.
- b) Ejercitación.
- c) Apreciación de resultados.

a) El dictado diagnóstico se emplea para conocer el grado de dominio de la ortografía o de la puntuación que presenta un curso o un alumno. Se hace sin preparación previa y no se utiliza como elemento de juicio para la calificación

b) El dictado de ejercitación se aplica combinado con otros tipos de ejercicios, como una parte de ellos, y al tomar nota de sus resultados, la intención es solamente que el alumno pueda ir computando su progreso.

c) El dictado con que nos proponemos apreciar los resultados del entrenamiento y el estudio, debe ser anunciado con anticipación y versar sólo sobre aquellos aspectos de la ortografía a los que se ha dedicado la actividad. Es la única forma de dictado que puede aprovecharse como un elemento de juicio —entre otros— para calificar al alumno.

Todos estos conceptos escapan al programa tradicional, y de ahí que —en la generalidad de las ocasiones— el dictado ha sido entre nosotros una trampa para cazar disparates; una argucia, de la que el niño se defiende burlando al profesor por medio de perfeccionados sistemas de copias furtivas.

Coincide el programa con nuestro criterio cuando determina que "el profesor enseñará preferentemente las reglas ortográficas que se deduzcan de los trabajos desarrollados en clase". Sólo que, dichas generalizaciones deben ser la coronación de una serie de ejercicios de entrenamiento, pues por sí solas no bastan para ayudar al niño a perfeccionarse en el dominio de la ortografía.

En ningún punto concuerda el programa tradicional —en sus intenciones— de manera más general con el maestro, como cuando declara:

"Los trabajos de composición son indudablemente los más interesantes y los más difíciles y a ellos debe prestar el profesor una atención preferente".

Sin embargo, es necesario aclarar un punto fundamental:

Tal como el programa presenta las actividades de la asignatura, aparecen unas frente a otras, en un plano común y —a modo de un adelanto, algunas de ellas emiten ciertas prolongaciones que las enlazan con otras.

En forma más o menos gráfica, podría exponerse así:

La composición es la actividad más importante, y se relaciona con los dictados y con las reglas ortográficas, que forman parte de un minimum de sistematizaciones.

Según la concibe la nueva educación, la composición es también la actividad "más importante y más difícil" entre las demás de la asignatura, pero su importancia y su dificultad son de otra índole. No provienen de una disposición paralela; no se trata de una preeminencia con desmedro de las otras actividades; su mayor dificultad proviene de su mayor complejidad; su mayor importancia, de su condición de determinar a las demás.

Así, una representación gráfica de nuestro programa podría adoptar esta forma:

La composición es la actividad nuclear. Tiene dos formas: la oral y la escrita. Hacia ella tienden las actividades previas, generadoras de experiencias. De ella fluyen las actividades que revisan y ajustan el dominio del idioma.

Las finalidades y recomendaciones para el I ciclo del programa tradicional terminan magníficamente al destacar el valor de la motivación; la exclusión de las imposiciones; la prevención contra la vacuidad del discurso; la inclusión de los aspectos vitales más próximos, y el elogio de la originalidad, la independencia, la claridad y la sencillez en los trabajos de los niños, son el desideratum del mejor sistema de enseñanza del Castellano.

Hemos visto, pues, que hay, entre las finalidades y recomendaciones del programa en cuestión, puntos valiosos y otros que —a estas alturas— conviene destacar, ya por incompletos, ya por contraindicados.

Veamos ahora en qué medida aquellos puntos que estimamos valiosos se salvan de ser absorbidos por el programa mismo, que es el gran culpable.

Quedamos en que la finalidad fundamental es el dominio del Castellano, y la recomendación fundamental es que la enseñanza sea práctica e inductiva. No olvidemos, además, que se trabaja con cursos que como minimum —y esto en rarísimas oportunidades— tienen treinta y cinco alumnos; que —por lo general— sobrepasan los cuarenta; y en algunas, los sesenta.

Ahora, calculemos el tiempo de que se dispone. De las cincuenta y dos semanas que el año tiene, si descontamos las vacaciones, nos quedan poco más de treinta. Imaginemos la mejor de las situaciones (la mejor para el programa): ningún feriado, ninguna fiesta del Liceo, ocurren el día en que hay clase de Castellano. En ese caso, nos quedan alrededor de treinta semanas: 120 clases. Veamos en seguida cuántas cosas tenemos

que enseñar en ese tiempo "en forma inductiva y práctica":

I Año

I. Ejercicios orales. Lecturas, reproducciones, interpretaciones. No se dice —ni podría decirse— cuántas, pero más o menos, lo podemos colegir, porque se recomienda que "entre" las poesías figuren la Canción Nacional y la de Yungay. ¿Cuántas clases se necesitan para cada una de ellas, teniendo en cuenta que "el profesor procurará corregir los vulgarismos de pronunciación y se empeñará en que los alumnos adquieran claridad y precisión en la emisión de los sonidos y velará por que se dé a la frase la entonación debida?"

Pensemos en el caso ideal de que esto pueda hacerse ocupando 4 clases para cada canción. Tendríamos 8 clases para las dos. Pero ésta es una poesía "entre otras". ¿Cuántas más pueden ser las otras? ¿Dos más, para no ser exigentes? Necesitamos, entonces, 16 clases. Si a la recitación le concedemos 16 clases, seremos equitativos con las lecturas, las reproducciones y las interpretaciones. Serían, en total, 64 clases para los ejercicios orales. Llevamos más de la 3ª parte del tiempo.

II. Ejercicios escritos. Aunque las copias no se acostumbra a hacerlas en clase, por lo menos dos de ellas en el trascurso del mes, estimamos, deberán ser consagradas a su corrección. En tal caso, nos ocupan en el año 14 horas.

En el programa figuran 10 dictados y 15 composiciones. Aceptemos que las composiciones se hagan en casa, cosa para nosotros muy poco recomendable por razones que no es del caso especificar. Pero aceptémoslo. De todos modos, según las recomendaciones del programa, estas composiciones han de ser motivadas. ¿Cuánto tiempo destinaremos a la motivación? ¿La tercera parte del que correspondería a las composiciones? Estamos haciendo nuestro cálculo a base de minimums esenciales. Son 5 clases. En resumidas cuentas: 10 para los dictados, 5 para las composiciones y otras 5 para "dictados de palabras de difícil ortografía, vocabularios, pequeños resúmenes, etc., que el profesor estime convenientes. Total, 34 clases para los ejercicios escritos, 64 para los orales, son 98 clases. Llevamos mucho más de la mitad.

III. Vocabularios. Derivación y composición: Sinónimos y homónimos. Vocabulario de lecturas.

Aquí nos va a ser difícil colegir cuánto tiempo concede el programa a estos ejercicios. Pero, arriesguemos una suposición: puesto que los ejercicios orales

y escritos implican —por su naturaleza— el manejo del vocabulario, supongamos que se les atribuya la mitad del tiempo que se atribuye a uno de éstos, tomemos el más breve: serían 10 clases. Sobre un total de 98, son 108.

IV. Gramática. 1. Fonética. División de los sonidos. Clasificación práctica de consonantes y vocales. Imaginemos que pudiera hacerse en 4 clases. (Recordamos aquello de "enseñanza práctica e inductiva".)

2. Ortografía. El alfabeto: Indicaciones prácticas para el manejo del diccionario: 2 clases.

Las reglas más útiles para escribir con buena ortografía. ¿Cuáles y cuántas serán estas reglas más útiles, éstas de las que al comienzo se recomendaba "prescindir en lo posible"? Pensemos en las grafías que dan más frecuente origen a confusión:

c — Z — s — k — X
b — v
ll — y
h — g — j
r — rr

Aceptemos estos 5 grupos. Serían dos clases para cada uno: 10 clases.

Signos ortográficos. Uso del punto; de los dos puntos antes de una cita en estilo directo; de la coma para separar elementos análogos. Convengamos en la hipotética posibilidad de enseñar toda esta práctica e inductivamente en 4 clases.

Reglas de acentuación: 6 clases.

3. Morfología. — Quisiéramos llamar la atención de nuestros colegas, los señores profesores de Castellano, sobre la declaración del programa tradicional en este punto. Dice: "Los alumnos deben adquirir la habilidad de reconocer prácticamente las diferentes partes de la oración". Sabias palabras frecuentemente desoidas, pues muchas veces se ha trabajado y se trabaja a base de "conceptos", en vez de "habilidades"; de "definición", en vez de "reconocimiento"; de "palabras", en vez de "hechos, y por este camino hay quienes han ido más lejos de lo que se les pide.

El sustantivo. Primitivos y derivados. Simples y compuestos. Comunes y propios. Género y número. 6 clases.

El artículo: 1 clase

El adjetivo: calificativo, determinativo. (posesivos, demostrativos, interrogativos, indefinidos). 6 clases.

Pronombres: personales, posesivos, demostrativos, interrogativos. 8 clases

Verbo. Formas simples de la conjugación regular. 8 clases

Los auxiliares haber y ser y verbos irregulares más usados. 6 clases

Partes invariables de la oración: ad-

verbo, conjunciones coordinantes, preposiciones. La interjección. 8 clases

4. Sintaxis. Elementos de la oración: sujeto y predicado. 4 clases

Reglas sencillas de concordancia entre sustantivo y adjetivo; sujeto y verbo. 3 clases.

Clasificación de las oraciones según la forma y tono: declarativas, interrogativas, exclamativas. 4 clases.

Un cálculo tan estrecho nos arroja para el I año, un total de 178 clases.

Si en el primer año —para tratar este programa en forma inductiva— se necesita un minimum de 178 horas, excediéndonos en 58 horas en el tiempo asignado, ¿qué número de horas necesitaríamos para el II y III años, donde se profundizan los estudios de gramática y se agrega el estudio de la métrica?

La distribución del tiempo que acabamos de hacer —a base de un mínimo tan reducido que la mayoría de nuestros colegas estimaría inaceptable— arroja un déficit evidente.

Acosados por el programa, profesores y alumnos se ven ante la perentoria imposición de trabajar para el examen, máxime si se trata de colegios particulares cuyos alumnos rendirán exámenes ante una comisión del Gobierno.

Frente a tan clara incompatibilidad entre el programa y el tiempo, las sesudas recomendaciones de práctica e inducción en la enseñanza, pasan a la categoría de mitos.

El aprendizaje no es un proceso que pueda precipitarse; tiene un tiempo y un ritmo propios, que varían de acuerdo con las diferencias individuales. Si propiciamos otros métodos activos que no sean sólo el expositivo, sería imposible proceder a la enseñanza y el aprendizaje de tan respetable cúmulo de conocimientos. El propio método de exposición, para que sea activo, requiere el empleo de material visual y de experiencias directas con las cuales relacionar el contenido, cosas que exigen gasto de tiempo. El método expositivo bien aplicado requiere, además de una técnica pedagógica acendrada, condiciones excepcionales del profesor: facilidad de expresión; dotes interpretativas; voz agradable; experiencias directas acerca del tema, etc.

De modo que ningún método activo, o sea, ningún método en que el alumno tenga la oportunidad de practicar el idioma, encuentra aquí un campo propicio.

Por otra parte, se debe aclarar un punto que aún queda incierto.

Al comenzar, los autores del programa establecen:

"La enseñanza del Castellano, en el primer ciclo, aspira a dar al alumno una adecuada corrección y cierto dominio en el uso del idioma: que entienda y pueda

emplear con facilidad y correctamente el lenguaje hablado y escrito”.

Ahora bien. Del análisis que hemos hecho del programa, se desprende que la distribución del tiempo concede aproximadamente el 50% al estudio de la gramática, y aunque este estudio se haga a base de simples reconocimientos, y no de definiciones (cosa que en la práctica, por desgracia, no ocurre), no deja de ser un estudio teórico, un estudio para adquirir conceptos, no para adquirir destrezas; un conocimiento, y no una ejercitación.

El aprendiz de nadador, ¿debe estudiar tanto la teoría de los movimientos, la densidad del agua y composición del agua, los beneficios higiénicos de la natación, cómo practicar el arte de sostenerse a flote con facilidad y elegancia?

El que perfeccione su idioma, ¿debe dedicar tanto tiempo a reconocer substantivos, casos de la declinación, grupos de verbos irregulares, oraciones especificativas, etc., etc., como hablar, leer, escribir, escuchar, etc.?

El conocimiento de las leyes y la naturaleza del idioma contribuye a la cultura, porque nos da seguridad en el manejo del idioma, y nos lo explica, pero su dominio requiere una proporción mucho mayor de ejercitación.

Tal estado de cosas afecta profundamente:

- a) al aprendizaje.
- b) a los métodos.
- c) a la evaluación.

a) El aprendizaje no puede realizarse convenientemente porque no hay ocasión para la actividad del alumno; porque no es placentero; porque los objetivos no guardan relación con las posibilidades (lo que hay que aprender es excesivo en relación con el tiempo de que se dispone), y porque el niño carece de participación en la formulación de las necesidades.

b) No pueden aplicarse los métodos activos. Sólo se puede recurrir a la peor forma del método expositivo: la recitación del profesor y la repetición por parte del alumno.

c) La evaluación se resiente de manera especial porque:

Si la finalidad es el dominio del idioma, y a ella se dedica una reducida parte del tiempo, mientras la mayor parte se destina a nociones gramaticales que no son operantes, el trabajo realizado durante este tiempo no cumple la finalidad establecida. Entonces se miden resultados ajenos a la finalidad. No hay concordancia entre objetivos y resultados.

Tampoco se establece precisamente en qué medida se debe progresar en el dominio del idioma de un año a otro. Esta sería la única manera científica de apreciar el aprendizaje. Sabemos muy bien que esta cuota de conocimientos y destrezas no se puede determinar a priori; plantear —como objetivos— qué debe aprender el niño en materia de ortografía, redacción oral y escrita, etc., en I año, y qué en II y en III, permitiría medir con objetividad. Pero semejantes objetivos sólo pueden formularse a través de la investigación de todos los factores que —en nuestro medio— condicionan el aprendizaje. Uno o dos años de experimentación podrían dar una pauta. Han pasado muchos años sin que se hayan manifestado intenciones de acometer tal empresa, y entre tanto, cada profesor se atiene a una apreciación subjetiva de lo que el niño “debe saber”, sin tomar en consideración lo que “debe progresar”, que son cosas diferentes.

Se podrá argüir que el conocimiento de la gramática es operante, es decir, que ejerce considerable influencia en el dominio del lenguaje. Así es. Aunque directamente no contribuye a la mejor expresión, lo hace indirectamente, al “explicar” los fenómenos lingüísticos. Pero esto ocurre a condición de que el aprendizaje de tales hechos sea una aplicación a la actividad de manejar el idioma. Y no ocurre así, aunque el programa lo recomienda, por dos razones:

1ª.—El tiempo es insuficiente para:

- a) Aprender activamente.
- b) Aplicar lo aprendido.

2ª.—El programa no indica una metodología de esa aplicación. Se limita a recomendarla.

En suma, el programa del primer ciclo puede criticarse así:

- 1) La finalidad es excelente.
- 2) La finalidad no se compadece con el programa mismo, sino en una mínima parte.
- 3) Esta mínima parte no puede ser avualada porque no se ha establecido objetivos precisos (operaciones).
- 4) La parte del programa que queda fuera de la finalidad, y es la más extensa, no tiene justificación, ya que el tiempo no es bastante para permitir un aprendizaje funcional.
- 5) El programa carece de una metodología que permita cumplirlo.
- 6) Se carece de estudios serios que permitan establecer objetivos alcanzables.

Elvira Collados.—Rolando Araneda
Departamento de Castellano
Plan de Renovación Gradual de Educación Secundaria.

Las Actividades Manuales y la EDUCACION ACTIVA

EN EL DESEO de contribuir a la divulgación de los problemas educacionales que preocupan seriamente a la mayoría de los profesores, hoy nos referimos al de las Actividades Manuales y la Educación Activa, por estimarlo de interés para el Magisterio.

Queremos abordarlo con el fin de llevar al convencimiento —si es que lo logramos— del Magisterio de que las Actividades Técnico-Manual Artísticas, considerándolas en su justo valor educativo, tienden a la obtención de un mejor rendimiento de la labor escolar que prestigia al maestro y a la Escuela, y además, para orientar a los padres de familia en este aspecto de la educación.

Por Manuel Astudillo Oliva
Inspec. Especial Enseñanza Manual

Entre el profesorado y padres de familia es creencia muy arraigada todavía de que el trabajo que realiza el niño con sus manos no juega un papel de importancia en su educación, y lo siguen considerando como un simple entretenimiento de tipo mecánico, que sólo conduce al niño a un adiestramiento físico de escaso valor, y que, por tal razón, no constituye un medio educativo que favorece el desarrollo intelectual.

Tal concepto es perdonable en los padres de familia, pero es inaceptable entre los maestros. El progreso de la ciencia en general ha demostrado que toda actividad física está dirigida por una actividad mental, y el maestro que desconozca este hecho puede cometer un error grave en la educación del niño; más bien creemos que si así piensa es porque aún no ha podido desprenderse de la influencia, puramente literaria y humanista, que ha tenido su educación y más aún, del prejuicio social sobre el trabajo expresado por las manos, que gravita en su conciencia como una manifestación de inferioridad intelectual de los hombres.

Para una mejor comprensión del problema, recordaremos ligeramente lo que se entiende por Educación Pasiva o Verbalista y Educación Activa o Funcional, a pesar de que todo maestro estudioso tiene bien definidos estos conceptos.

La Educación Pasiva o Verbalista considera al niño como un receptor de conocimientos, y al profesor, como un agente trasmisor de materias. Persigue,

como finalidad esencial, el adiestramiento del alumno. El maestro habla y el niño escucha, para repetir después lo que ha oído.

El niño, para este tipo de educación, no es más que un "hombre en miniatura", al cual se le pueden transmitir, en pequeñas dosis, los mismos conocimientos que se dan a los adultos.

Esta forma de educación no toma en cuenta el desarrollo psico-biológico del niño, ni las reacciones que éste experimenta frente a los estímulos internos y externos.

La Escuela, frente al niño, actúa por imposición y memorización. Para él la Escuela es triste, sin vida; una cárcel que aprisiona su espíritu, que le enseña sólo a recitar las lecciones de sus maestros y no le enseña a investigar, a actuar, a pensar, convirtiéndolo en autómata, fiel servidor de ideas ajenas, que no lo conducen a su propia liberación espiritual.

Esta Educación no se acomoda a los intereses culturales de nuestro pueblo ni en ningún otro que estime como base fundamental del progreso social, espiritual y económico, su nacionalidad, su soberanía e independencia.

La Educación Activa o Funcional, en cambio, considera al niño como un ser en crecimiento, que tiene reacciones propias, y que su desenvolvimiento psico-biológico es paralelo, al cual hay que atender adecuadamente en sus diversas etapas. Para el niño, el maestro es un guía que procura poner a su servicio los medios más científicos para lograr una efectiva preparación y su plena formación espiritual, como fundamental, para el futuro de su vida.

"La Educación Activa, como dice Mallart y Cutó, es el proceso general para todo lo que signifique desenvolvimiento humano, desplegamiento de aptitudes, formación de la personalidad en uno u otro sentido. Fundada sobre principios biológicos infalibles, ha de conducir siempre al resultado apetecido, mientras sepa adaptarse a las condiciones especiales de los individuos".

Para este tipo de Educación la Escuela ha de ser alegre, atrayente, acogedora, con calor de hogar, que irradie cariño hacia los niños, donde el maestro, con su alma de conductor de juveniles, se confunda con sus alumnos en una misma aspiración de ser cada día más útil, más previsor, más capaz, más humano.

Entre la Escuela Pasiva y la Escuela Activa existe una marcada diferencia de

principios y métodos educacionales, que, por lo que hemos señalado, estimamos se habrá advertido claramente y no necesitamos entrar en más detalles.

Ahora trataremos de esbozar otros conceptos que permitan darnos cuenta del papel que desempeñan las Actividades Técnico-Manual Artísticas en la Educación Activa del niño.

La enseñanza abstracta, que aún se imparte en algunas de nuestras escuelas, es duramente criticada por los medios obreros e industriales, porque éstos aspiran a que la enseñanza sea un saber vivo, con impulso creador de trabajo. Al respecto, un obrero nos decía: "Hay que modificar los programas escolares y adaptarlos a las necesidades económicas de nuestras regiones. Por otra parte, el maestro, en sus lecciones, debe rehabilitar el trabajo manual ante los ojos del niño".

La opinión de este trabajador sintetiza el pensamiento de todo hombre de esfuerzo, que anhela para sus hijos un porvenir que lo ponga a cubierto de la holgazanería o lo lleve a candidato de empleos públicos, de los que difícilmente puedan obtener su liberación económica, y que, por el contrario, aspira a que su patria esté formada por ciudadanos capacitados manual y culturalmente.

Por otra parte, los industriales desean obreros disciplinados, con iniciativas para el trabajo, preparados prácticamente para las diversas faenas, responsables de sus labores. La producción y la calidad de los productos están en relación directa con la preparación del trabajador. A mayor conocimiento y capacitación práctica de los que intervienen en la producción, corresponde una mejor calidad de los productos.

Por esto, la Escuela Primaria, como base fundamental de la cultura y de la preparación práctica de los futuros ciudadanos, debe marchar a la cabeza en todo movimiento científico que tienda a la formación de este elemento humano.

Ella debe impartir una educación práctica y científica, que oriente al educando hacia una verdadera disciplina de trabajo. Ennoblecere el trabajo desde las aulas escolares es hacer de la pedagogía un arte nuevo, un llamamiento a la vida de la experiencia, a la voluntad que impulsa a la acción; es entrar en contacto con la realidad y vivirla, como dice Bergson.

La Dirección General de Educación Primaria ha acogido esta aspiración de los medios obreros e industriales y se ha dado a la tarea de introducir en las escuelas nuevos métodos de enseñanza, nuevos programas de estudios, que se conformen con estos principios científicos y renovadores de la educación. En lo posible, procura reemplazar la ense-

ñanza libresca de las Escuelas Pasivas por la enseñanza creadora de las Escuelas Activas, sustituyendo la palabra por la acción, conjugando la teoría con la práctica y la experimentación, para formar en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo creador, al hombre de mañana.

Con esta nueva modalidad de enseñar, nuestra Escuela Primaria trata de que el niño adquiera la ciencia, el conocimiento científico, por medio del trabajo, que le permita observar, experimentar, actuar, hacer, porque no poseerá otra cosa sino lo que él mismo realice con interés y esfuerzo.

"La Ciencia ha nacido —como dice Belot— en el taller, en la cocina, en la caza, en el ejercicio libre y profano de las actividades técnicas e intelectuales, directamente determinados por las necesidades o por la curiosidad, y comenzando de inmediato contacto con la realidad".

"Trabaja —dice Carlyle— como una estrella sin prisa, pero también sin reposo; trabaja y no duermas, porque llega la noche. Hay en el trabajo algo noble, perdurable y aún sagrado. Conoce tu trabajo y cúmplelo. Reside en el trabajo una importancia infinita: la perfección del hombre. El trabajo es la vida. Conduce al hombre a la nobleza, al conocimiento. Por otra parte, no hay más conocimiento que el adquirido por el trabajo; lo demás es hipótesis. El trabajo es la Ley de la Acción, la Ley de la Vida, la Vida misma".

En este mismo sentido, Tolstoy ha escrito: "Si de esta generación queréis hacer hombres, tendréis que empezar por las manos". Y Kropotkin: "Tendremos que llegar a la enseñanza integral: la enseñanza que por el ejercicio de la mano sobre la madera, la piedra, los metales, habla el cerebro...; habrá que llegar a la integración del trabajo manual con el trabajo cerebral y veremos entonces la inmensa economía de tiempo que se obtendrá con los cerebros jóvenes y desenvueltos a la vez por el trabajo de la mano y del pensamiento".

La Escuela que no basa su enseñanza en el trabajo como se ha expuesto, será una Escuela que sólo recibe niños para escuchar las lecciones de los profesores, y su influencia para formar los sentimientos de bondad y belleza, será de escasa importancia.

Pero queremos que nuestros colegas no confundan el concepto de la Escuela Activa con una Escuela de simple trabajo manual. La primera es funcional y la segunda, artesanal.

La Escuela Activa "ha de organizar su enseñanza no sólo sobre la elaboración manual de su saber, sino, también, sobre la espiritual".

La Escuela Activa o del Trabajo es una Escuela que tiene por base la acción

física y la acción espiritual, que enseña más por la experiencia con el propio trabajo, que por la palabra del maestro, y en ella hay trabajo manual y trabajo intelectual.

Además, por trabajo no debe entenderse sólo la actividad corporal acompañada del esfuerzo muscular, sino toda actividad en que haya interés, esfuerzo, creación concreta del pensamiento. Creer que la Escuela Activa o del Trabajo es aquella en que se ha introducido el trabajo manual, es un error. El concepto es mucho más amplio; abarca todas las actividades educativas del orden espiritual y físico. Y dentro de este concepto, las actividades técnico-manual artísticas no son más que un matiz, una forma de actividad articulada en la totalidad de la vida escolar... Si hay unas manualidades que parecen responder a una concepción automática del trabajo manual escolar, como las que se realizan en el Taller de Trabajos en Madera o en el Taller de Cartonaje y Encuadernación, Cestería o Tejidos, solo es aparente, por cuanto dichas actividades responden a un concepto global de la acción educadora. "Cuanto más íntimamente puede asociarse el desarrollo de las destrezas manuales, tanto más satisfactoria será la organización de la Escuela Primaria y tanto más espontánea, y seguramente se desarrollarán las destrezas espirituales". Es decir, que la Actividad Manual, no sólo responde a ese concepto aislado de su valor didáctico, sino que ambas actividades —las de las manos y las del pensamiento— se interpenetran, se interayudan, siendo la primera de ellas —la manual— un modo más seguro de despertar la segunda —la intelectual—.

John Dewey, inspirado en estos principios educativos, ha predicado con verdadero acento de apóstol que la educación del niño debe ser completa, integral, y como dice Kerschensteiner, debe empezar por las manos, porque el niño frente a la realidad es "todo manos".

Dewey quiso llevar a la práctica esta modalidad de educar al niño, estableciendo una Escuela Experimental, cuya técnica estuviera apoyada en las ocupaciones manuales relacionadas con el trabajo de la madera, de la cocina, la costura y el tejido. Para él estas actividades son fundamentales en la educación; excluirlas y no considerarlas sería continuar dar una enseñanza demasiado ajena a los intereses y la vida del niño.

Fácilmente nos damos cuenta de que no podemos establecer una autonomía entre mano y cerebro sin caer en un error que la ciencia ya ha desterrado.

"La mano es el cerebro externo del hombre", ha dicho Kant. Una mano hábil sólo puede ser dirigida por un cerebro con capacidad para dirigir. La ha-

bilidad manual tiene su asiento en el cerebro, y la mano trabaja dirigida por el espíritu.

Los profesores y pedagogos que viven aún apegados a prejuicios de clases y que sólo se han cultivado unilateralmente, no aceptan esta posición educacional, y no quieren reconocer la conexión que existe entre mano y cerebro, apoyándose en lo que ha dicho, sobre la materia, Claparède: "¿Cuántos hábiles artesanos son incapaces de pensar?" Pero nosotros respondemos con lo que afirmaba un filósofo: "El hombre piensa porque posee una mano".

La mano crea la herramienta; la mano se capacita, se perfecciona, manejando la herramienta; y esta capacitación perfecciona a la vez el instrumento, lo mejora; y así ha sido el camino seguido por el proceso de la técnica manual: trabajo físico y trabajo intelectual.

Bergson ha dicho: "El hombre no debería llamarse Homo Sapiens, sino Homo Faber, porque de cualquier lado que miremos vemos trabajar a la mano, construir, inventar, hacer surgir la civilización de la barbarie. La mano simboliza el poder, la excelencia del trabajo".

Nuestra Escuela, por modesta que sea, debe cumplir la alta finalidad que se le ha asignado: preparar al hombre para el trabajo creador, al hombre solidario con sentido de responsabilidad para el cumplimiento de sus deberes ciudadanos y de la vida familiar.

Todas las disciplinas educativas deben converger a este fin, y las Actividades Manuales, siendo una de ellas, contribuyen efectiva y prácticamente a lograr esta aspiración. El profesor debe utilizarlas inteligentemente para no malograrlas como un medio eficaz y positivo.

Queremos que estas actividades obedezcan a necesidades sentidas por los niños, es decir, que se realicen en función de objetivos determinados que tengan una significación para el niño. No queremos que el profesor, en el deseo de dar una enseñanza activa, tome las Actividades Técnico-Manual Artísticas, sólo por el trabajo corporal y físico.

Queremos, sí, que el profesor de cualquier Escuela, por humilde que sea, desarrolle estas actividades con el sentido y carácter que hemos expuesto, o sea, que las considere como un medio de formación general, como un recurso para dar expresión, interés, fuerza, vida a la enseñanza de los demás ramos, con fines bien objetivos, y para dar al niño la capacitación práctica que lo habilite para desenvolverse con eficiencia en la vida.

M. A. O.

La Creación de la Universidad Técnica del Estado

es una de las medidas de mayor trascendencia en la historia
educacional de Chile

Dijo el Presidente de la Asociación de Empleados del Ministerio de Educación, Prof. Dr. Gonzalo Latorre Salamanca, en el homenaje rendido por esa institución, el sábado 9 de agosto, al ex-Ministro de Educación, D. Alejandro Ríos Valdivia:

Sr. Ministro de Educación;
Sr. Alejandro Ríos Valdivia;
Señoras y señores:

Grande e inmerecido es el honor que han encomendado al que habla sus compañeros de la Asociación de Empleados del Ministerio de Educación, al pedirle que ofrezca este significativo y cordial homenaje en honor del ex-Ministro, honorable diputado por Santiago, Sr. don Alejandro Ríos Valdivia.

Retornando, con la naturalidad que sólo puede darse en una auténtica democracia como la nuestra, de la alta investidura de Ministro de Estado, al seno de las agitadas tareas del Parlamento, la personalidad relevante de don Alejandro Ríos Valdivia se nos ofrece, una vez más, como la de un exponente conspicuo de este régimen de convivencia humana.

Hombre de esta época, su temperamento dinámico y su exquisita sensibilidad le han permitido la conquista de una posición de merecido prestigio en anchos sectores de la ciudadanía. Ellos ven en don Alejandro Ríos Valdivia al educador del pueblo, leal a los intereses de su gremio; al político de hondas y arraigadas convicciones y de recio temple; al estadista

que sabe enfrentarse a los problemas, pero, por sobre todas las cosas, ven en él a un hombre en permanente actitud de cordialidad y abierto a la comprensión de cuanto signifique bienestar personal y de la colectividad.

No debo referirme a su alta gestión frente al Ministerio de Educación Pública en uno de los momentos más difíciles de nuestro desenvolvimiento político. No es para nosotros esta tarea, ni tampoco es ésta la circunstancia más adecuada para hacerlo. No obstante, quien tenga que abordarla y lo haga con juicio sereno y justicia histórica, le bastará referirse a la creación de la Universidad Técnica del Estado para justipreciar la trascendencia de su actuación en sus tareas de Gobierno.

La Universidad Técnica representa la medida de mayor vuelo adoptada en la historia educacional del país, después de la creación de la Universidad clásica en 1842 y de la promulgación de la ley 3654, en agosto de 1920, que consagró en la legislación educacional de Chile los principios de obligatoriedad y gratuidad.

Maestro de vocación, y segunda figura que llega desde las bases del Magisterio Nacional al alto cargo de Ministro

de Educación, supo, de esta manera y con esta medida, conjugar esa calidad esencial de su personalidad, con su certera visión de hombre de Estado.

Ella sola proyecta nuestra nacionalidad, definitivamente, por un nuevo y ancho cauce y pone punto final a una trascendental discusión sobre el destino económico de Chile.

Pero no es ésta, repito, mi tarea.

Mi cometido es otro. Debo destacar en este homenaje, por sobre todas las cosas, la ejemplar actitud de este hombre que pasó por el Ministerio como un trabajador incansable de la educación, siempre comprensivo y humano, abierto a toda sugerencia en favor de la cultura y del bienestar del Magisterio y de los educandos. Se le encontró invariablemente como un compañero ante el cual se pudo llegar, sin formulismos de otra época, con una iniciativa tendiente a mejorar el servicio, o con una representación para salvar una omisión o corregir una injusticia

Personalidad de sobresaliente relieve por disposición congénita, el viento porteño la talló más recia; el horizonte infinito que desde su infancia se ofreció a su vista, contribuyó a modelar un carácter vigoroso y un perfil psicológico sin recodos, en que sobresale un temperamento dinámico y una franqueza, que delatan al hijo de la costa.

La Asociación de Empleados lo encontró como Ministro así, en todo momento: alegre, franco y cordial. Interesado en los problemas que fuimos a plantearle y dispuesto a buscar para ellos una justa e inmediata solución.

Esa es la razón fundamental de este homenaje. Y ése su único sentido.

Antes de terminar estas palabras, séame permitido, señores, señalar el hermoso gesto del Sr. Ministro de Educación, don Enrique Molina Garmendia, al asociarse a este homenaje y al asistir a él en calidad de simple adherente. Este gesto suyo se aviene con una norma invariable de la institución que tengo el honor de presidir.

En nombre de los funcionarios del Ministerio de Educación que forman en nuestras filas y, de una manera especial, de las personas aquí presentes, le formulo, pues, nuestro respetuoso saludo y le expreso la admiración por tan exquisita gentileza.

Señor Alejandro Ríos Valdivia: compañero y amigo de todos los aquí presentes:

Al ofrecer a Ud. esta modesta manifestación como un cálido homenaje a su persona y como una muestra de agradecimiento por su actitud permanente de hombre comprensivo y cordial, la Asociación de Empleados del Ministerio hace fervientes votos por su ventura personal y por el éxito de su brillante carrera de hombre público.

Un pueblo, una democracia, que puede ofrecer exponentes como Alejandro Ríos Valdivia, no puede temer por su destino.

Brindo, pues, señores, en nombre de la Asociación de Empleados del Ministerio de Educación, por don Alejandro Ríos Valdivia, por su ventura personal y por el progreso social, económico y cultural de esta Patria nuestra, a la cual el nombre de Ríos Valdivia ha quedado tan estrechamente ligado y para siempre.

¡Salud!

Historia del test mental

Por Philip Boswood Ballard

(Nota y traducción del inglés para la "Revista de Educación", por Alicia del Canto Schramm)

Presentamos a nuestros lectores el primer capítulo de la reciente obra del profesor Ballard, una de las mayores autoridades actuales en materia de mediciones mentales en el mundo, y distinguido profesor de estas mismas disciplinas de la moderna psicología, en Gran Bretaña. Editado por las prensas de la Universidad de Londres, en pleno período de desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, en 1943, el libro se intitula, en su idioma, "Mental Tests", y su inicial capítulo se refiere al desarrollo del test mental, lo que equivale a una completa historia de lo que últimamente se ha realizado y concretado en la materia. Los temas que en el cuerpo mismo del libro se explayan, están orientados en el sentido de las relaciones del test mental con la inteligencia, y de ésta con la posibilidad de conocimiento. Luego, se incluye, con la debida modernización del material gráfico ya incluido en las anteriores obras que el autor ha editado sobre su especialidad, una serie de gráficos y cuadros cuantitativos que, sin lugar a dudas, contribuyen esencialmente a la comprensión y consecuente aplicación de la técnica del test de inteligencia.

Las modernas escuelas en que se divide la actual psicología, particularmente el conductismo y sus maestros, juntamente con los grandes creadores de tests mentales, entre los que descuella Binet, están muy bien presentados en las siguientes líneas:

Parece algo redundante decir hoy en día que los avances en cualquiera de las ramas de la ciencia física, dependen en gran parte de su específico progreso en el aspecto matemático. A medida que una ciencia se desarrolla, se hace cada vez más precisa; comienza siendo puramente cualitativa y concluye por ser también cuantitativa. Ocurre, en verdad, que ninguna idea generalizadora, por muy iluminadora que parezca, puede establecer su validez y llegar a ser reconocida como ley de la naturaleza, a menos que pueda ser comprobada por la exacta medida de los hechos que pretende unificar y explicar.

Jevens, en su obra "Principios de la Ciencia", señala el caso de Newton que mantuvo oculta su teoría de la gravitación durante quince años, porque consideraba que ella no se ajustaba a los principios aceptados acerca de la órbita de la luna; cuando esta última pudo ser sometida a una medición más exacta, comprobó que las figuras revisadas, en vez de refutar su teoría, la confirmaban plenamente. Sabía o tontamente

rechazó la teoría de las ondulaciones de la luz en favor de la corpuscular, porque no contaba con los medios para medir con suficiente precisión la forma y extensión en que un rayo de luz es desviado de su curso por el borde de un cuerpo opaco. Un ejemplo aún más demostrativo de la importancia de la medida precisa nos presentan las recientes conclusiones a que ha llegado Einstein.

Todos admiten, en realidad, la importancia de la medida en lo que se refiere al mundo físico, pero cuando se llega al terreno de lo mental, la gente se vuelve escéptica. Admiten que la medición sería algo admirable si pudiera hacerse, pero no puede hacerse, según ellos. Podemos medir palos y piedras, pero no podemos medir ideas. Podemos sondear la profundidad de algo que está bien, pero no la de una emoción. Tal es la opinión de los que se oponen francamente a las mediciones mentales. El pensamiento contrario está fuertemente defendido por Thorndike cuando dice: "Todo lo que existe, existe en cierta cantidad,

y si existe en cierta cantidad, puede ser medido”.

He aquí el credo del partidario del test mental: la creencia de que en una u otra ocasión, de éste o de aquel modo, el más sutil y evasivo proceso mental habrá ser sometido finalmente a mediciones.

No es el test mental mismo el que presenta más dificultades, sino la valoración de su producto, el hecho de dar al resultado una posición definida en una escala graduada, asignándole un número, una señal especial o un porcentaje determinado, reconociéndole, en esta forma, un valor objetivo. No es adivinanza; es una medida genuina, a la que se llega por medio de una técnica y que ha de producir en las manos de todos un mismo resultado, con escasas excepciones de error.

Las pruebas mentales son tan antiguas como la raza humana; un hombre nunca aprende nada consciente y deliberadamente, sin estar haciéndose continuos tests; nunca enseña nada efectivamente sin someter a sus alumnos a pruebas. Todos los exámenes de competencia y todos los exámenes en los colegios son series de pruebas mentales. Sabemos que los exámenes de competencia se iniciaron en China hace más o menos cuatro mil años, y que las pruebas finales en los colegios son tan viejas como éstos mismos. Tenemos enseguida los tests mentales que tan amplia figuración poseen en la leyenda y en la historia. Los enigmas que dejan perplejos a los más eruditos de los eruditos y que son solucionados por la sabiduría de los más simples. Edipo y la Esfinge, Sansón y el león, son historias en las que el test de prueba mental aparece con una fuerza distinta de las hazañas físicas. Todas ellas no son, sin embargo, más que simples pruebas de éxito o derrota, sin pretender una graduación, sino más bien una mera selección.

Los primeros intentos de medidas realmente mentales fueron de naturaleza indirecta. Así como no podemos medir la electricidad directamente, sino por medio de algún objeto cuyo tamaño varía concomitantemente con la fuerza de la corriente eléctrica, y que nos

da un resultado, lo que igualmente sirve para nuestros propósitos, se pensó que podría encontrarse una especie de medición indirecta de los fenómenos mentales, y el preferido de los concomitantes, en este caso, fué la cabeza. Tal fué la idea de Gall, el padre de la frenología. Al finalizar el siglo XVIII, él y su discípulo Spurzheim, enseñaron que la cabeza era un índice del cerebro y el cerebro, un índice de la mentalidad. No fueron tan lejos como para decir que el poseer una cabeza de gran tamaño es signo de poseer una gran mentalidad, pero establecieron que las relativas proporciones del cráneo y la configuración de su superficie, podrían dar una exacta indicación de los poderes mentales cuando fueran exactamente medidos. Los días de gloria de la frenología fueron las primeras décadas del siglo XIX; casi todos creían, entonces, en la teoría de las protuberancias. Mis lectores podrán ilustrarse en un episodio ocurrido en una comida, en la que un invitado no habitual preguntó a sus compañeros si acaso no pensaban que Milton era un gran poeta, y Carlos Lamb, que se hallaba presente, dijo que para hacer una apreciación le era necesario palpar el cráneo de tal sujeto. A este respecto, muchos de nosotros debemos recordar el día que este culto anfitrión se vió impulsado a dejar toda una gran tienda por un cráneo chino dibujado con diversas tramas! Pero no nos admiremos más de estas cosas domésticas, ni las usemos en nuestro estudio. La frenología ha fracasado en el hecho de tratar de establecer sus pretensiones, pues si esto es ciencia, es de todos modos diferente a cualquiera de las otras ciencias existentes. Los guías que ostentan hoy las ventanas de O'Dell's, en el Circo Ludgate, coinciden con los guías usados por Gall y Spurzheim hace un siglo a esta parte.

Más antigua aún que la frenología es la fisionomía. Cerca de treinta años antes de que Gall expusiera su teoría craneana, Lavater lanzó la suya sobre fisionomía, y en 1772, cuando Gall era un muchacho de catorce años, publicó su ensayo sobre “Fisionomía”. Su teoría era que el rostro y no el cráneo, proporcionan un índice mental; un pendenciero,

por ejemplo, tenía tal cualidad señalada en su nariz. Una nariz que sobresaliese desde cerca de su nacimiento significa una disposición agresiva, es la nariz de ataque. Si sobresaliese en la parte media, significa que el individuo tiene propensión a luchar en favor de otro, y si tuviese la punta prominente, indica que el individuo tiene una actitud de defensa propia. La nariz "retroussé" no es ni inquisitiva ni demostradora de personalidad, es meramente defensiva.

Por muy sagaces que fueran las observaciones de Lavater, cometió el error fundamental de confundir la estructura ósea del rostro con su cubierta muscular. Consideró los contornos del hueso de la mejilla como una expresión de carácter, como así también las líneas que se marcan alrededor de la boca. Muchos años más tarde, cuando la ciencia emergió en cierta forma del eclipse a que había sido lanzada por la frenología, el estudio del rostro estuvo nuevamente en boga con científicos como Bell y Darwin. Ellos rechazaron, sin embargo, la esteología del rostro en favor de su musculatura, fijaron su atención en el aspecto móvil y plástico de la faz, en cuyos cambios parecían residir los modos sobresalientes de pensamiento y sentimiento. En el hecho, la fisionomía llegó a ser la ciencia de la expresión y sólo en forma indirecta y sugestiva, la ciencia del carácter y del intelecto. Si un hombre, por ejemplo, tiene "patas de gallo" alrededor de los ojos, antes de los cuarenta años, no sería conjetura muy errada calificarle de risueño y de disposición amistosa; pero como sucede que las personas cortas de vista y las enfermas del corazón bondadoso suelen tener "patas de gallo", tal inferencia se vuelve algo precaria. En el fondo, Darwin nunca pretendió que la fisionomía fuera una ciencia exacta. No podemos medir una sonrisa, un estornudo o una mirada de sorpresa. Heine establece en "Noches Florentinas" que él no sabía decir si acaso los parisienses tienen la boca grande o chica, porque es imposible determinar dónde finaliza la boca y dónde empieza la sonrisa.

El siguiente intento para dar a la mente una interpretación fisiológica fué hecho por Lombroso, un criminalista

que intentó señalar las peculiaridades físicas que coincidían con las mentalidades perversas. A lo largo de su investigación llegó a encontrar lo que él llamó "estigmas", que no eran sino cicatrices o malas conformaciones que pensó harían posible la distinción del tipo criminal. La falta de simetría, por ejemplo, en las formas o facciones, se suponía que era signo común de degeneración. Admitimos que es así generalmente, ya que todos estamos de acuerdo con ellos en cierto modo; sin embargo, esta investigación ha caído en descrédito. Hoy creemos más bien que si existe un tipo criminal, sus características deben ser buscadas más en su mentalidad y conducta, que en el cuerpo y anatomía del individuo.

Sir Francis Galton fué el que dió el mayor impulso a la medición mental en Inglaterra. Era, antes que nada, un antropólogo con cierta inclinación a la medida física y a la anatomía comparada. Estaba imbuido por la creencia de que podría encontrarse cierta correspondencia entre la inteligencia y rasgos físicos, como ser el largo del dedo cordial, el carácter de las huellas digitales y la comparación entre la extensión de los brazos abiertos y la estatura. Investigaciones en este sentido no han sido del todo inútiles, ya que si bien no nos han permitido acercarnos en forma apreciable al objeto perseguido, nos han proporcionado, al menos, el sistema Bertillon, de identificación por medio de las huellas digitales.

El correlato físico de la inteligencia estaba aún por descubrirse. El profesor Karl Pearson fué designado para hacer una información exacta acerca de la creencia de que podemos encontrar una escala física para los hechos mentales. En 1906 publicó el resultado de una elaborada investigación acerca de la relación entre la inteligencia y tamaño y forma del cráneo. Su veredicto fué que si tal conexión existía, era tan leve que no podía satisfacer los propósitos de inferencia. Con esto finaliza la primera fase en la búsqueda de una escala de medición mental. La conclusión alcanzada era lo suficientemente definitiva, pero enteramente negativa. No podemos clasificar a un individuo simplemente

mirándolo, no podemos decir que sea un genio por la forma de su cráneo, ni un tonto por el largo de sus orejas.

Pero esto no les hizo abandonar la idea de la medida física, ya que se arguyó enseguida que, si bien, no se puede medir la mente por el cuerpo, sí se puede midiendo los poderes de este último. Había fallado una medida estática, pero una dinámica podía tener éxito; porque en cuanto el cuerpo hace algo, a menos que ello sea puramente automático, la mente coopera a ese trabajo; la voluntad, al menos, toma parte en él. Este punto de vista condujo a una serie de experimentos con diversos instrumentos para medir la fuerza muscular y la destreza. Por ejemplo, el dinamómetro mide la fuerza de un apretón y el argógrafo la fuerza y resistencia del dedo cordial; pero, por muy valiosos que fueran estos instrumentos para comprobar el cansancio o la fatiga, no revelaron relación alguna entre el aspecto mental y los caracteres musculares. La prueba de los golpes era más prometedora. En su forma más simple consiste en ver cuántos golpes por segundo puede hacer un sujeto con un lápiz en un papel. Se comprueba que uno puede hacerlo más rápido con la mano derecha que con la izquierda, y entonces es concebible la hipótesis de que una persona muy estúpida es aquella, si me está permitido usar un vulgarismo, que es zurda en ambos lados del cuerpo. Dicho test sólo nos indicó la habilidad motora, pero de ningún modo la presencia de alguna forma de habilidad intelectual.

Los experimentos sobre tiempo y reacción se desarrollaron en la misma forma. Se llegó a la conclusión de que existe una considerable diferencia en la rapidez con que las personas responden a los estímulos; un delicado aparato fué inventado para medir el tiempo que transcurría entre la audición de un sonido y la presión de un botón, o entre alguna otra señal y su respectiva respuesta motora. Este es un test vocacional excelente. La reacción rápida es importante para el boxeador, que necesita tener su puño alerta, como también para el aviador, quien, ante la vista de un peligró, necesita presionar la palan-

ca precisa en un momento determinado, como respuesta a la señal que le transmiten.

Podrá observarse que el asunto empieza a perder su simpleza de propósito. Las mediciones comenzaron siendo físicas y se transformaron en psico-físicas. Tan pronto como el elemento psíquico tomó lugar, cualquier medida que se efectuara era en cierto modo una medida psíquica. Pero medir una función mental determinada es una cosa, y el hacerlo con la esperanza de encontrar un índice de habilidad mental general, es cosa completamente distinta. El último ha sido el gran problema, pero no carece aquél de propósito y valor. La capacidad de medir cualquier función mental se ha logrado con grandes dificultades, aunque se trate de una muy limitada, y los tipos de experimentos que hasta ahora se han efectuado, son pruebas valiosas en el desarrollo de la teoría psicológica y serviciales en su aplicación a los diversos propósitos en la vida. Sólo han fallado comparativamente en el sentido más amplio.

En el siglo XIX se intentó medir las sensaciones. Weber lanzó su celebrada ley, que fué más tarde interpretada y elaborada por Fechner. Se suponía establecer una relación entre el estímulo y la sensación producida por dicho estímulo, o más bien, la forma en que crece la intensidad de la sensación en relación con el crecimiento de la intensidad del estímulo. La ley Weber-Fechner produjo una serie de polémicas allá por 1860-1870. Mientras algunos pensaron que era reveladora de las relaciones entre cuerpo y mente, y por lo tanto, que tenía una inmensa importancia metafísica, otros sostuvieron que se trataba simplemente de un aspecto de la ley general de la relatividad: que ilustraba nada más que el hecho de que juzgamos las cosas, no en forma absoluta, sino relativa. Aunque en nuestros días la ley Weber-Fechner tiene poca importancia, en lo que al educador concierne, por lo menos, las investigaciones a que condujo han hecho avanzar en forma considerable la ciencia de la medición mental. Por ejemplo, se descubrieron los medios para medir la agudeza de las diversas

formas de senso-percepción, especialmente de vista y audición. Más importantes aún fueron las investigaciones a que condujo en el sentido de la medición de la discriminación sensorial; de la fineza con la cual podemos señalar las diferencias en las cosas. Y era importante porque suponía que allí residía la clave que perseguían los cazadores de inteligencia. En realidad, la comparación de líneas y de pesos se usa extensamente hoy como pruebas de inteligencia. Pero lo que despertó mayores esperanzas fué la diferenciación de las sensaciones táctiles.

Al comenzar este siglo, un eminente psicólogo expresó la creencia de haber encontrado un medio digno de confianza para medir la inteligencia general. Tal instrumento era el estesiómetro, que consiste en un par de afiladas puntas, como las de un compás, en las que una pieza es movable hacia adelante y hacia atrás en una escala graduada. Cuando se aplican estas puntas a la piel de un sujeto con los ojos vendados, éste experimenta la sensación de una sola punta, a no ser que se coloquen a distancia considerable. La menor distancia en que se sienten las dos puntas es el umbral diferencial. Se creyó que la sensibilidad en la piel era una clave para medir la agudeza de la mente, de modo que un individuo de piel gruesa es tosco intelectualmente. Mas, cuando los partidarios de esta teoría trataron de probarla, advirtieron que les era imposible hacerlo, y se comprobó que si el experimento de la diferenciación táctil tenía alguna importancia, lo era en el sentido de ser un índice tanto de estupidéz como de inteligencia.

Desde el momento en que Mac Dougall y Rivers pudieron demostrar que en las playas del estrecho de Torres habitaban salvajes que tenían una discriminación táctil más acentuada tal vez que los europeos, el estesiómetro quedó en ser nada más que un estesiómetro y no un frenómetro: medía la sensorialidad y no la sensibilidad.

El estudio científico de la memoria comenzó con Ebbinghaus, que fué el primero en medir esa función en su forma más simple, en la de retención y reproducción de sílabas sin sentido, sonidos

carentes de todo significado y de toda asociación. El nos dejó la fundación de los métodos modernos de laboratorio para probar la memoria y la distinción que se hace actualmente en todos los tests pedagógicos entre la memoria reproductora y memoria creadora.

Galten ideó medios áspers y precisos para medir la rapidez con que las imágenes surgen de la mente. Una serie de borrones se muestran al sujeto y se hace, al mismo tiempo, un cálculo del tiempo que demora en nombrar la imagen sugerida por cada uno.

Sería tedioso e inútil someter al lector a un examen de los diversos medios que se han inventado para medir las distintas facultades mentales, tales como la atención, percepción, apercepción, memoria, imaginación y raciocinio, procesos que en el hecho no son simples ni se presentan aislados. Y cuanto quiera que estos aparatos sean usados para algunos de estos propósitos, es inútil pretender que singularicen y prueben una simple y unitaria función mental. Una de las piezas más provechosas, por ejemplo, en el laboratorio psicológico es la máquina de puntilleo de Mac Dougall. Consiste en una huincha de papel marcada con una línea irregular en zig-zag, de pequeños círculos, que pasa a espacios regulados por un reloj que se halla tras una ranura, la que a la vez permite que sólo un pequeño número de círculos sean expuestos cada vez. El papel del sujeto es marcar con un lápiz el centro de los círculos a medida que pasan ante él. Esta máquina se usa para probar el cansancio, la atención, la precisión del impulso y otras clases de habilidades.

A todo esto, mientras se ideaban tests específicos, ¿qué progreso había en la medición de la inteligencia?

Podemos ilustrar esto con una referencia a los experimentos realizados por Cyril Burt, que inició sus investigaciones con niños escolares de Oxford, más o menos en la época en que Binet publicaba su primera serie de pruebas (1905). Su método consistía en seleccionar un grupo de niños que correspondían al lapso que va entre los doce y medio a los trece y medio años, y solicitar de sus respectivos profesores que

los ubicaran siguiendo un orden de inteligencia, basándose en parte en su juicio personal y en parte, en los resultados de los exámenes. Se sometía enseguida a los niños a tests individuales, partiendo de las pruebas sensoriales y motoras más simples hasta las de acción voluntaria, calculándose en esta forma hasta qué extensión los resultados concordaban con la estimación personal del profesor. Mientras más alta sea la correlación entre ambos, más satisfactoria es la prueba considerada como índice de inteligencia.

Cinco años después Mr. Burt llevó a cabo una investigación más intensa en Liverpool, empleando pruebas más elevadas y complejas, llegando hasta incluir diversos tipos de raciocinio. Fué capaz, entonces, de ordenar en una especie de jerarquía, una extensa serie de pruebas relacionadas con los procesos mentales de los niveles más variados, tomando su valor como criterio para medir la inteligencia. La conclusión a que llegó fué que cuando estos niveles han sido ordenados de acuerdo con su complejidad, lo hemos hecho también "grosso modo" en su orden como medidores de la inteligencia. Y de todas las pruebas de inteligencia, son las mejores aquellas que miden el poder del pensamiento, que no es otra cosa que el poder de comprensión y raciocinio. Así, indica el psicólogo el sentido común: así, también, es como hemos llegado a la convicción de que si deseamos probar la inteligencia, debemos hacerlo en forma directa y no indirecta: debemos preocuparnos de estos procesos verdaderamente mentales que el hombre común llama inteligencia.

Debemos anotar si el sujeto es rápido en la aprehensión, si acaso tiene vacilaciones, si puede ver más allá de sus narices. Se observará también que instrumentos y máquinas han sido relegados a los laboratorios psicológicos, donde son de inestimable valor, tanto para la psicología pura, como para ciertas ramas de la psicología aplicada. Para los propósitos educacionales tienen poca aplicación.

De todos modos, aún no se ha inventado la máquina que mida la inteligencia, y la fe en tal instrumento se debi-

lita cada vez más. Hoy miramos las pruebas de laboratorio y las de los colegios como cosas distintas, posición que tomó desde el primer momento Mr. Winch, el explorador de los experimentos educacionales.

En esta etapa, abandonamos ya ciertos plausibles senderos que parecían conducirnos al deseado éxito, y hemos encontrado el verdadero camino, que ha probado, después de todo, ser el alto camino común por el cual toda la humanidad ha estado marchando. Pero en cierto sentido estamos tan lejos de la meta como siempre: sabemos el test que debe aplicarse, pero desconocemos la escala. Podemos hacer pruebas, pero no podemos medir. Se dejó a Binet el descubrimiento de dicha escala, y el verdadero significado de su obra es raramente apreciado. Sus críticos, que son muy abundantes, han estado tan preocupados en señalar lo que no ha hecho, que han descuidado el reconocerle lo que ha hecho. La corona de gloria de Binet no la debe a que obtuviera en conjunto una mezcla de pruebas heterogéneas para el discernimiento de la mentalidad débil, sino el hecho de que inventó una escala. En esto se parece a Saúl el hijo de Kish, que salió en busca de asnos y encontró un reino; pero no en que saliera en busca de tests individuales, los que apenas reconocemos a través de tantos cambios, como los que han sufrido, sino la escala misma que ideara. Su principio es el de la edad mental. Tomó una determinada prueba, como ésa, por ejemplo, de contar al revés de veinte a cero, que, aplicada a un gran número de niños, encontró la menor edad en que un sesenta o setenta por ciento la pasaba, y colocó, entonces, la prueba para esa edad. En esta forma tiene una serie de más o menos cinco pruebas adaptadas para cada edad. Enseguida, si un niño de cinco años pasa las pruebas que corresponden a un niño de siete, su edad mental se considera avanzada en dos años sobre su edad cronológica.

En esta forma, concluimos en que la unidad de la escala Binet es el concepto de edad mental. Se trataba de un plan tan simple y tan obvio, que uno se

maravilla hoy de que no se descubriera antes; pero la realidad es que no se usó nunca antes de él.

Anteriormente, nos habíamos aproximado a todo ello con el antiguo sistema educacional, en que a los exámenes seguía el pago de los resultados de parte de la Dirección de Educación. Pero eso se perdió, porque era una escala arbitraria, basada en la opinión, y no en el actual concepto de edad mental. Y, en las pruebas standard de hoy en día, lo común es el uso del concepto que hemos mencionado recientemente.

Binet considera la inteligencia como un complejo proceso cuyas principales características eran tres: su propósito, su capacidad para hacer adaptaciones, y el poder de auto-crítica. Hizo, así, sus pruebas lo más heterogéneas posibles. En todas partes buscó pruebas, y mostró más sagacidad en el descubrimiento de las más simples, prácticas y efectivas. Entre ellas encontramos algunas tan comunes como el preguntar a un niño: "¿Eres niño o niña?", y problemas tan inusitados como: Poner en orden las siguientes palabras, de modo que tengan sentido:

Pedí deletreo a

Mi yo maestro

Corregirme el.

No usó aparatos. El único material requerido más allá de lo que se encuentra en cualquier sala corriente de clases, es una serie de cajas de píldoras iguales en porte y apariencia, pero cargadas en forma distinta.

El esquema de Binet produjo una abundante controversia, en tal forma que la literatura de todas estas discusiones podría llenar una pequeña biblioteca. Todos usaron de Binet, y todos, también, abusaron de él. Dijeron que sus pruebas eran muy malas. Pero eran las mejores que teníamos. Si Binet hubiera vivido más tiempo, habría podido mejorar sus pruebas, ya que las revisaba continuamente. Alcanzó a publicar tres ediciones: la de 1905, la de 1908 y la de 1911. Cada una constituía un perfeccionamiento de la anterior, y precisamente poco antes de morir, en 1913, trabajaba en otra revisión.

Su línea de investigación fué entusiastamente tomada en América, en

donde se publicaron tres importantes revisiones: la de Goddard; la del puntaje de Yerkes, en la que cambió el método de calificación, y, por último, la más conocida en ese país, la de Stanford, realizada por Terman. En cada caso, la base fué Binet, y las alteraciones y ampliaciones son más de detalle, si se contempla el principio.

Las pruebas aplicadas a los reclutas de la Armada americana se basaban en Binet, como así también, las usadas en el examen de admisión en la Universidad de Columbia, y también aquellas de Berlín, para seleccionar los niños super-normales. La única gran innovación es la inclusión de la prueba de grupo. Los tests de Binet son individuales, y toman de media hora a una hora en el examen de un solo sujeto. Se ha inventado un extenso número de nuevas pruebas que pueden aplicarse simultáneamente a un grupo numeroso de alumnos. Pero estas últimas también están basadas en el concepto de nivel de edad de Binet, y en que el test es más bien de inteligencia que de conocimiento.

La última etapa del sistema de Binet la encontramos en las pruebas de raciocinio de Burt, o, más bien, en el resultado lógico de la propia teoría de Burt, porque la única parte que este último conserva es la de tomar la edad como base de selección.

Burt rechaza los tests en sí. Definió la inteligencia como una eficiencia mental general innata, la que se manifiesta principalmente en los procesos mentales más elevados, de modo que las mejores pruebas de inteligencia serían diversas formas de raciocinio, omitiendo toda referencia o llamado a los procesos mentales más bajos. De acuerdo con esto, Burt ha publicado, recientemente, una serie de cincuenta pruebas de razonamiento, que son las mejores de una lista inicial de 250 que fueron aplicadas a grupos mezclados de niños y adultos. Las preguntas no son las silogísticas corrientes de la lógica tradicional, sino que más bien envuelven la aplicación del pensamiento a los asuntos comunes de la vida. El propósito del test es descubrir los niños más brillantes, antes que las cabezas eruditas.

Según mi opinión, estos tests serían más satisfactorios que los de Binet. Están aún nuevos, como si recién hubiesen sido hechos, y, sin embargo, no han tenido gran uso. Pero yo creo que tienen un gran futuro.

Desplieguen mucha espontaneidad, y los más completos de ellos logran lo que el mismo Terman en sus tests no logró: el de descubrir el adulto mental superior.

Ya hemos dicho bastante acerca de las pruebas de inteligencia, problema que constituye sólo uno de los aspectos en los cuales la técnica de la prueba mental ha progresado y en el que se ha aplicado con fines prácticos. Los aparatos y métodos de laboratorio han progresado en los años recientes y las pruebas psicológicas se han aplicado, con gran éxito, en los reinos de la medicina, negocios e industrias.

Describir estos desarrollos aquí, está fuera de mi propósito. Debo limitarme a la prueba mental en el campo educacional, y ya he avanzado demasiado, sin referirme al aspecto escolar.

Nuestra seguridad en el éxito de las pruebas standardizadas y las medidas comunes, depende principalmente, de tres descubrimientos matemáticos. Ya he hablado sobre uno de ellos, aquél de la edad mental. Antes de Binet, tratábamos de medir un desconocido mediante otro desconocido; intentábamos probar los procesos mentales por medio de pruebas cuyas dificultades eran solucionadas mediante un mero trabajo de adivinanza. A partir de él, tenemos un método por el cual graduamos y generalizamos las dificultades de las pruebas. Pero Binet mismo no parece haber hecho uso de las otras concepciones matemáticas que han permitido avanzar ampliamente la ciencia de la medición mental: la teoría de la distribución normal y la de la correlación. Fué el matemático belga Quetelet el que demostró que la teoría de la distribución normal podía aplicarse ampliamente. Se descubrió que un número enorme de fenómenos sociales y físicos seguían una curva normal y cómo también la forma de distribución podía reducirse a la ley de las probabilidades.

Pero fué Galton quien sugirió que, generalmente, las facultades mentales, y en especial la inteligencia, seguirían esta misma ley. Hoy esta curva es empleada universalmente para probar y certificar los tests. Si los resultados no se adaptan a la curva normal, al momento se vuelven sospechosos.

Goddard y Terman han demostrado que las pruebas Binet establecen triunfalmente este criterio de validez.

Para Galton, también, estamos principalmente endeudados con la doctrina de la correlación, que ha probado ser un valioso instrumento en la determinación de la extensión en que dos clases de medidas coinciden entre sí o, en otras palabras, la amplitud en que dos funciones varían concomitantemente. La teoría de la correlación fué desarrollada y elaborada por el profesor Karl Pearson, a quien debemos la fórmula más comúnmente usada.

El profesor Spearman descubrió una fórmula de correlación que, aunque no tan estrictamente precisa como la de Karl Pearson, es de uso más simple y completamente satisfactoria cuando sólo se conoce el rango del sujeto. Esta fórmula de la correlación fué ampliamente usada por Burt, y ha figurado extensamente en la exposición y prueba de la doctrina de la inteligencia concebida en la forma que lo hace Spearman y su escuela.

Otro invento que ha probado ser de gran importancia es el de los grupos semejantes, inventado por Mr. Winch.

Cada niño de un grupo es emparejado con un niño de igual mérito de otro grupo. Mediante este arreglo, el experimentador aprecia la eficiencia de un mismo método de enseñanza o compara la eficacia de dos métodos rivales, desde el momento en que se puede enseñar a un grupo según un método y al otro según un segundo.

Me queda aún por tratar el tema del desarrollo de la prueba mental en el reino de los estudios escolares, campo en que la forma de examen ha sido considerada, desde tiempos inmemoriales, como parte esencial de la máquina educacional. Pero el nuevo sistema de pruebas escolares es esencialmente diferente

de los exámenes, sin dejar por eso de reconocer que un examen dirigido cuidadosamente, es una prueba de habilidad comparada. Capacita al examinador el arreglo de sus exámenes en orden de pericia individual, pero no en su aspecto total, es decir, la eficiencia del grupo en comparación con otro grupo; ni siquiera con el resultado normal de otros alumnos sometidos a condiciones de edad y colegios similares. Lo que hay es que un examen público, como son los de esta especie, se puede comparar con un cohete volador susceptible de usarse una sola vez, y, más aún, solamente mide a los individuos unos contra otros y no con referencia a una escala standard.

Los recientes tests son pruebas standard y cuya dificultad se conoce ya en términos de niveles mentales. Las pruebas separadas en que consiste el examen son consideradas ya como ostentadoras de señas semejantes o marcas que varían de acuerdo con la opinión del examinador acerca de su dificultad e importancia. Las pruebas standardizadas, por otro lado, no dependen de las marcas que lleven según la opinión de una determinada persona, sino más bien en la dificultad experimentalmente determinada. Los tests son probados y generalizados siguiendo un análisis matemáticos de los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas a un gran número de niños. El elemento subjetivo es reducido a un minimum y el objetivo, llevado a un maximum.

La extensión en la cual las pruebas objetivas de los estudios en los colegios son posibles, dependen en parte del estudio mismo y en otra, del aspecto del estudio en que se desea hacer la prueba. La eficiencia en matemáticas, por ejemplo, es más fácil de probar objetivamente que la eficiencia en composición inglesa, como la eficiencia en los procesos matemáticos fundamentales, más fácil que la pericia en la capacidad de aplicación de esos mismos procesos. La diferencia en los grados de objetividad es mejor vista aún en los intentos que se han hecho para medir los diversos aspectos de lectura, debido a que la habilidad en la lectura depende de tres tipos de aptitudes, por lo menos: la de

traducir símbolos en sonidos; la de asimilar el significado, y la de leer en voz alta, de manera de hacer inteligible el contenido a los que oyen. Esto, en lo que se refiere al aspecto mecánico, al intelectual y al locutivo, respectivamente. La primera habilidad es fácilmente mesurable; la segunda, difícil, y la tercera, casi imposible. Aparte de algunos pocos experimentos fracasados con el dictáfono, nadie ha pretendido inventar pruebas standardizadas para medir el poder de elocuencia.

Sólo en América las pruebas educacionales han recibido la atención que merecen. Se ha ideado un número de pruebas y se ha establecido normas acerca de la aritmética, la lectura, el deletreo, la gramática, la geometría y el álgebra. Todas descansan sobre el mismo principio básico de las pruebas de inteligencia de Binet, excepto el de edad mental, que ha sido reemplazado por el de grado mental. Las pruebas standardizadas sobre composición, caligrafía y dibujo encierran, a pesar de todo, un principio absolutamente nuevo que, si bien no fué inventado por Thorndike, está muy vinculado a su nombre. Consiste en idear una escala de modelos, a la que se llega mediante la comparación de las opiniones emitidas por cierto número de jueces desinteresados. Cuando se desea señalar un trabajo determinado, se lo compara con los modelos de la escala standard, tratando de descubrir a cuál se le acerca más en mérito. Si la variación en la clasificación de un mismo grupo de trabajos por profesores desinteresados es menor cuando se usa la escala, que cuando no, se llega a la conclusión de que, después de cierta práctica en el uso de la escala, la variabilidad es menor, pero no lo suficiente como para dar a este tipo de medida un grado superior de validez objetiva. Aún en América las escalas no son muy usadas, y en Inglaterra no lo son tampoco del todo, aunque las más antiguas lo sean en cierta forma.

En este país no hemos sido muy progresistas en la invención de tests y en el establecimiento de normas, pero hemos empezado el trabajo, y lenta, pero seguramente, marchamos adelante.

Páginas sobre Arte

El Premio Nacional de Literatura

El día 21 de julio se realizó en el Salón de Honor de la Universidad de Chile la ceremonia de entrega del Premio Nacional de Literatura al escritor que resultó agraciado con tan oficial como considerable distinción.

Este año le correspondió, según acuerdo del Jurado, recibir el premio al poeta, escritor y antiguo pedagogo don Samuel A. Lillo.

Muchos son los años que don Samuel ha cumplido al servicio del arte literario. Ha pulsado, de preferencia, la lira épica y, con menos intensidad, la lírica, en obras poéticas muy conocidas en el país y el exterior.

Dentro de la docencia, fuera de sus clases, es autor de libros didácticos sobre literatura, especialmente chilena.

Hablaron en la oportunidad del homenaje y entrega de este material estímulo a las letras nacionales: el señor Alejandro Ríos Valdivia, como Ministro de Educación; el joven poeta don Nicánor Parra; el Presidente de la Alianza de Intelectuales, don Angel Cruchaga S. M.; la Presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias, doña Cleophas Torres, y otras personas. Asistieron representantes de los Boy Scouts de Chile y de la Escuela Militar, cuyos himnos tienen letras compuestas por don Samuel.

Don Arturo Alessandri llegó a la sala,

adhiriendo al homenaje. La poetisa doña Olga Acevedo recitó dos poemas del premiado vate; doña Cleophas Torres hizo entrega de una placa conmemorativa, mientras el señor Ministro de Educación, tras elocuentes palabras, transfi-



rió al señor Lillo, públicamente, un cheque por cien mil pesos, suma en que consiste el Premio Nacional de Literatura.

En un próximo número dedicaremos un artículo, hecho por pluma especializada, sobre la poética de don Samuel, y reproduciremos los himnos juveniles antes aludidos.

“Drosselbart” y las Provincias

La Escuela de Danza que dirige el artista y coreógrafo Ernst Uthoff, es un organismo dependiente del Instituto de Extensión Musical.

En la presente temporada de invierno puso en escena, como treinta veces, el bello y sugestivo ballet “Drosselbart, o el Príncipe Mendigo”, tal como lo había

hecho el pasado año. Se trata de un cuento coreográfico en seis cuadros, basado en una leyenda de los hermanos Grimm, con argumento de Kurt Joss, música de W. A. Mozart, coreografía de Uthoff, decorados de Errázuriz y Méndez. Su montaje, muy completo, incluye un bien estudiado vestuario. La parte

musical ha estado a cargo de la Orquesta Sinfónica de Chile.

Es de felicitar el eficaz y estético esfuerzo desplegado por esta Escuela de Danza, en que alternan artistas del baile nacionales y extranjeros.

Hemos sabido que en temporadas anteriores, la Escuela ha salido de Santiago. Tiene el propósito de ir de nuevo

en misión artística a ciudades en que es posible poner en escena el ballet que, como es fácil suponer, requiere de teatros con condiciones especiales.

En Valparaíso, Concepción, Valdivia y otras de las grandes villas chilenas, todo ello es posible.

Es una buena noticia, en todo caso, para los aficionados al arte.

Exposición de jóvenes chillanejos

La semana antes de las Fiestas Patrias se realizó en la Sala del Ministerio la exposición conjunta de las obras de tres jóvenes pintores, pertenecientes a la Sociedad de Artes Plásticas de la Escuela Normal de Chillán, quienes han formado su novel estilo bajo la acertada dirección del profesor D. Armando Sánchez.

Israel González demuestra ser el de más segura pincelada. Evi Barría, muchacho sureño, demuestra más precisión en el difícil enfoque de los temas ("Atar-

decer en Chillán Viejo", y algunas marinas chilotas). Domingo Muñoz fué conceptuado por la crítica el más interesante de los tres. Su técnica es algo desmadejada; pero revela talento en la implantación de la mancha acuarelística, que, en los anteriores, tiende todavía a llegar a lo que él ya ha conseguido.

Bien por el desarrollo del plan didáctico, que aconseja el impulso de aquellas manifestaciones creadoras que los alumnos posan en mayor potencialidad.

OBRAS DE PINTORES CHILENOS EN LA "ESC. REPUB. DE CHILE", DE MONTEVIDEO

ANTES de venir a nuestro país —donde se le conoce y se le admira— el gran poeta y novelista uruguayo Manuel de Castro, hizo oficial entrega de los cuadros de pintores chilenos que había llevado a su tierra natal uruguaya para ser colocados en sitios de honor en el edificio de la "Escuela República de Chile" de la capital montevideana. Para de Castro, decir que ha venido a Chile es casi injusto: sin pretender herir a nuestros buenos amigos uruguayos, casi podría decirse que "ha vuelto a Chile". El autor de esa sabrosa novela "El Padre Samuel", que tiene en parte por escenario una pequeña ciudad del sur chileno, y el alto poeta, que en "Meridión" nos ha en-

tregado tanto bello soneto, clásicamente y marmóreamente labrado en perfección, y cuyos temas insiden en paisajes y hombres de este país, está aquí como en casa propia. Muchos otros intelectuales uruguayos han mirado esta tierra de allende los Andes con cariño y comprensión, aunque no llegaron a ella, e incluso están ligados por lazos personales, como es el caso del poeta Zorrilla San Martín. La joven generación de poetas y escritores uruguayos, entre la que cuentan Humberto Zarrilli, autor de hermosos cuentos para niños; Sabat Escarty, Cipriano Santiago Viturera, Concepción Silva Belizón, Julio J. Casal, Juvenal Ortiz Saralegui y otros, es conocida y apreciada entre nosotros. Manuel de Cas-

tro —uruguayo de pura cepa gallega— es a la vez un embajador y un hermano literario en el país chileno. Nos complacemos en reproducir su discurso de la entrega de cuadros a que hacíamos alusión:

“Excelentísimo Sr. Embajador de Chile, Sr. Presidente del Consejo de Enseñanza P. y Normal, Sres. Consejeros, Srta. Directora de la Escuela “República de Chile”, dilectísimo público y alumnos.

Es con la más viva complacencia que hago entrega en este ceremonial de confraternidad chilena uruguaya, que se realiza hoy bajo la advocación de la fecha histórica más gloriosa del país hermano, de varios cuadros donados generosamente por distinguidos pintores chilenos de la ciudad más austral de Chile: Magallanes, con destino a la Escuela República de Chile. Otra donación de la misma naturaleza por parte de pintores de Santiago, será entregada, oportunamente, a la Dirección de los Institutos Normales.

Han querido testimoniarnos, con estos gestos, los plásticos de Chile, su cariño y admiración al Uruguay por medio de un vínculo tan indestructible y espiritual, como lo es el arte. Y lo han hecho con la hidalguía propia de los chilenos, eligiendo para sus donaciones, aquellas obras que representan la característica esencial de su paisaje y de sus costumbres.

Y permitidme asociar a mi gestión oficial emanada del Ministerio de Instrucción Pública, el franco apoyo obtenido en la ciudad de Magallanes para el requerimiento de estas telas, por nuestro dinámico y caballeroso Cónsul señor Juan Rodolfo Jaca, quien no sólo me puso en contacto directo con los artistas donantes, sino que fué el encargado de que estos cuadros llegaran, en forma adecuada, a Montevideo. Estas telas trasuntan la fisonomía particularísima del paisaje austral chileno, con su fabuloso archipiélago, umbral de un mundo alucinado que culmina en las tierras antárticas, su célebre Estrecho de Magallanes tan vinculado a la historia de América

y su propia ciudad, que tan alejada del epicentro gubernamental de Santiago, se basta a sí misma en chilénísimo orgullo. Porque Magallanes constituye, según la atinada expresión del escritor Armando Braun Menéndez, “una joya de la civilización”, por su terco afincamiento en las soledades australes y por su capacidad de progreso. Todo allí es creación del hombre en lucha constante con los elementos naturales y es esta misma lucha que ha determinado la particular fisonomía moral de sus habitantes, abiertos a la expansión y retenidos al mismo tiempo en la ejemplaridad constructiva.

Permitidme detenerme frente a la efígie de un cacique. “Tehuelche” que figura entre los cuadros donados. Representa al último caudillo autóctono de aquellas latitudes, quien solía presentarse, ante la Gobernación de Magallanes, al frente de 3.000 indígenas a caballo, reclamando sus derechos al comercio de pieles y otras prerrogativas que hacía valer con su sola presencia. El artista ha fijado sus rasgos con suelta bizarría para que su entereza de varón quede sindicada como un signo de integridad racial.

Y, volviendo a nuestro acto, hemos de expresar que el acercamiento espiritual entre Chile y Uruguay rebasa el límite de las formas protocolares para proyectarse en planos de efectiva realización. Así, mientras nuestro gran pintor Pedro Figari, con sus negros coruscantes, y sus cielos desvaídos en un azul celeste era admirado en Santiago y la voz de nuestro poeta Emilio Oribe se hacía oír en grave y fino acorde lírico, no se ha disipado todavía, entre nosotros, el eco de las voces de los coros de Concepción, ejemplario polifónico que dejó en el Uruguay una nota de alta jerarquía estética.

Me es grato consignar que las telas incorporadas al acervo de la Escuela República de Chile, forman el primer aporte, ya que posteriores envíos han de acrecer este caudal artístico, de manera de convertir este rincón escolar en un centro activo de confraternidad chileno uruguaya, regido por el fervor

roso espíritu de la Directora, señorita Núñez Rocca quien nos ha dado ya claros ejemplos de cuanto se puede hacer, desde su sitio docente, para la mejor comprensión de estos dos pueblos hermanos.

Para terminar, me complazco en dar a conocer a las autoridades presentes y al público aquí congregado, los nombres de los artistas donantes. De Santiago de Chile con destino a los Institutos Normales: Isaías Cabezón, Israel Roa, Gregorio de la Fuente, Susana Arriagada. De la ciudad de Magallanes: Sra. Estrella P. de Mattioni, señorita Hebe Contardi y señor Luis Da-

vid Maldonado. Para ellos el reconocimiento de todos nosotros por el desinterés y alta finalidad de su cooperación artística".

Al terminar la alocución del señor Manuel de Castro, el Embajador de Chile, señor Sergio Montt, el Presidente del Consejo de Enseñanza P. y Normal, señor Pérez Montero; Consejero señor Emilio Oribe, Directora de la Escuela República de Chile, señorita Núñez Rocca, profesores y alumnos, desfilaron ante los cuadros de los pintores donantes junto a los cuales se habían colocado las banderas chilena y uruguaya.

Acuarela de Hardy Wistuba

Nuestro amigo el escultor Germán Montero nos decía que este joven artista era el mayor valor de la acuarela aparecido estos últimos años. Y agregaba que por su gran conocimiento de los medios técnicos del arte había llegado a una gran fuerza a la vez que a una concluyente simplicidad en el uso de los materiales.

Realmente esa es la impresión que hemos tenido ante las obras de este joven artista de veinte y cuatro años que se exponen en la Sala del Ministerio.

Sus acuarelas toman motivos de Puerto Montt, ciudad de la cual sus abuelos son fundadores. El colorido que en ellas usa es perfecto, de un ajustado valor cromático, y desde sus líneas realizadas a grandes trazos —sin caer por ello en fácil "modernismo"— resalta una gran fuerza de expresión.

Wistuba a llegado a Santiago por sus propios medios, abriéndose paso con valor en la vida del arte. Sacó, así, la primera medalla en el Salón de Alumnos de hace un lustro a esta parte. A esta recompensa se han sumado otras dos.

La que ahora admiramos es la tercera de las exposiciones que hace en la capital. Nosotros debemos añadir que no

encontramos parentesco de su obra de acuarelista con la de ningún pintor chileno, ni siquiera con su maestro. Mori, y que quizás habría que encontrar una lejana e involuntaria similitud entre ella y la de ciertos finos y limpios acuarelistas japoneses.

Este pintor puertomontino es además un hombre interesado por otros aspectos de la cultura. Ama la música y la literatura; pero, por sobre todo, estudia con apasionamiento los medios de expresión para mejor realizar su hermoso arte. Pensamos en que le espera un brillante porvenir dentro de la pintura nacional.



Los Libros

"En torno a la cerámica de las monjas" por María Bichon. 1947.

La Imprenta Universitaria ha publicado los dieciséis capítulos, conclusión y fuentes bibliográficas de esta corta, pero muy interesante monografía de María Bichon, estudiosa y competente discípula del que fuera director del Museo Histórico Nacional, doctor Aureliano Oyarzún.

Se trata de un trabajo descriptivo al par que de purificación histórica, hecho en torno a una serie de piezas cerámicas policromadas, existentes en algunas secciones del Museo y cuyo estudio tiene, también, interés para el folklore nacional.

Entre los realizadores de tales obras aparecen las monjas "Isabelas", iniciadoras del arte, en pleno período colonial.

Una novedad ceramística es la de darles a las piezas un característico perfume, tal vez recordando el que tenían los dulces de alcorza, de tan decorativa como solicitada presencia en los grandes banquetes de la época.

Además de los diferentes conventos de monjas, hay una serie de seglares continuadoras de este arte aplicado, tan criollo, entre las que descuella doña Sara Gutiérrez, quien "no se contentó con realizar una simple repetición de las figuras que se confeccionaban en ese tiempo" (pág. 34). Anciana ya, todavía sobrevive. A esta artista, subestimada y silenciada, la autora le rinde un merecido homenaje. Lo de notable que hay en ella, es que tomó sus motivos del ambiente mismo, como aquél de un arriero y su recua de burros cargados con capachos transportadores de piedras de huevillo, para el empedrado de las calles, o las representaciones de escenas de fondas, vendedores (tortilleros, pequeneros, moteros, heladeros, fruteros), pregonando sus mercaderías.

En su conclusión, el libro sienta el origen morisco-español de todos los numerosos motivos y estilos de los objetos de la cerámica chilena.

"Cantata" (Poemas), por R. Saavedra Gómez. Otoño de 1947

En una edición de tipo pequeño, este poeta nos ha dado a conocer lo último de su producción, bajo el signo bíblico transmitido por Mateo: "Y dijo: Dad paso; pues no murió la doncella, sino que duerme!" Se trata, pues, de una elegía compuesta en recuerdo de una tierna niña, cuyo filial afecto, Saavedra Gómez nos lo da a conocer en las sucesivas estrofas de "Introducción y canto solitario", "Las interrogaciones", "Tristeza y comentarios" y "El amor extasiado".

En la parte I nos participa, en libres versos, su dolor. El hecho poético se detiene, a través de II y III, en los variados detalles de la recordación.

Acierto es: "Era la luna y el sol juntos —o mejor dicho era la luz—. Era mi dulce hijita Eliana—. Era... La luz se la llevé".

Como también el poema "Afán y retorno", en que el aparente rigor de la métrica se ve, a veces, sostenido por el uso de los dos clásicos tipos de la rima.

Nada agrega el último momento de la breve obra de Saavedra Gómez a lo ya antes dicho en los poemas anteriores. "No necesito cerrar los ojos para verte, —ni recurrir a la lágrima para significarte.— Sobre la mano que lloraba crece de nuevo el lirio y la ausencia ha perdido su rosa que gemía".

"La eternidad contigo".—Prosas breves por Benedicto Chuaqui. 1947

Los jóvenes intelectuales Mahfud Masís y Andrés Sabella, hacen la presentación del escritor arábigo-chileno Benedicto Chuaqui, en ésta, su décima tercera obra.

"La Eternidad Contigo" es la primera de trece prosas breves, y hace de título para la cuidadosa y policromada impresión que ha lanzado a la consideración del público la "Editorial Tegalda".

Chuaqui se ha dado a conocer en el medio ambiente culto chileno en el breve tiempo que llenan menos de dos lustros, con producciones en prosa de los más va-

La Vida Usual y la Reforma Escolar

I

TENGO a la vista el nuevo libro "Chile reconstruye su Educación", de Víctor Troncoso y Daniel Navea.

Las cosas, a fuerza de repetidas —y fracasadas—, se nos van desvaneciendo en el olvido. Uno se cansa de repetir, cuando el que ha de decidir —o dar la señal para que otros se decidan— vegeta en la sordera, usual en los políticos que van al escenario para representar una linda comedia, y a la vez meter las raíces en las alforjas, por si hay algo que pescar en ellas. Pero, si lo de que se trata es medular y ha quedado en el ser algo de responsabilidad, siempre queda en el fondo del olvido alguna partícula basurable que delata el ideal que existió.

Por **Juan Bardina**

Esto es lo que ha revuelto el citado libro: las partículas, que permanecieron adheridas a la conciencia, de un viejo ideal que fué llama, esperanza y acicate.

Y puesta en acción la memoria —que para algo plácido sirve también— acuden los recónditos pensamientos de ayer, a alegrarnos con un repiqueteo de lindas cosas que fueron, y que reviven como si se tratase de una resurrección.

Era la tercera década de este siglo. Hace de ello 20 años, y parece que nos trae la memoria recuerdos de un siglo atrás. Pasaba en Chile un fenómeno que metía mucho ruido, porque llamaba a la puerta con sendos aldabonazos: los maestros primarios, representados por una minoría selecta y numerosa, gritaban que el remedio para el país no estaba en la politiquería, sino en lo hondo de una reforma escolar. Y no dormían para ofrecer un Plan de Reforma, que ellos mismos

se prestaban a realizar. Y, lejos, un rumor de ofrecimiento entusiasta nos decía que el magisterio estaba dispuesto a trabajar según orden del plan propuesto.

Cosa curiosa, especialmente para el que haya rodado mundo y se haya puesto en contacto con el magisterio de éste y aquel país: era éste un fenómeno único, y por dos lados.

Primero, por tratarse de maestros que buscan su salvación en sí mismos. Los maestros primarios mundiales, no diremos que no se preocupan más que de vegetar según hambre, sino que buscan su salvación y la del país en la política. En plena batahola de la podredumbre política, buscan en ella la salvación. Es como el que quisiera negociar en lirios y los buscase en los establos. La podredumbre no ofrecé más que podredumbre. Yo he estado en medio del movimiento francés entre los maestros. Y tenía la pueril ilusión de que los tramposos de la política acometerían una reforma seria de la escuela. Los profesores de Normal eran políticos. Los maestros eran políticos. Y se asfixiaban buscando oxígeno en ese ambiente, cuando no aspiraban más que anhídrido carbónico. Y batallaban enormemente, y luego se extrañaban de que muriesen todos los planes en esa atmósfera letal.

Yo conocí a Buisson. Era maestro. Y su partido, viendo que los maestros se agitaban y traerían muchos votos, delegaron al entonces director de la Escuela Normal para que acaudillase el gran rebaño. Era hombre, no genial, pero tampoco torpe. Inventó para Plan "La Solidarité". Se hizo de ello una teoría filosófica; se realizaron mítines en que asistieron hasta 90.000 maestros; se metió bulla ruidosa; duró el movimiento unos quince años. El resultado fué que Buisson pescó un acta de senador, y sus segun-

dos de diputado. Y en la atmósfera asfixiante de las sectas politiqueras y sus trampantojos se asfixió todo.

Aquí en Chile pasó, pero en Secundaria, algo semejante, aunque proporcionado a nuestra pequeñez relativa. La política pasó a los profesores secundarios, prometiéndoles un paraíso. Se alistaron. Muchos llegaron a obtener elevadas situaciones. Y nada se hizo.

Distintamente hacían los maestros chilenos: no estaban en ésta o aquella capillita política. No mezclaban el gran problema con lo fútil de los movimientos políticos. "Au delá de la melée". Solos con sus planes, sus ilusiones, su obrar silencioso y su obrar ruidoso. Contra ninguna política, pero con ninguna política. Sin mezcolanzas politiqueras, ni con los trampantojos sectarios.

Es tan extraño esto, que creemos que era fenómeno único en el mundo. En Bélgica misma, donde resplandecían hombres como Sluys, Decroly, Devogel, Omer Buyse, no comprendieron esto, y se afiliaron a partidos políticos. Por esto, si en andas partidistas llegaron, uno a senador, muchos a diputados, unos a grado 33 y otros a grandes cargos de otro orden, la educación se quedó aplastada. Y si había allí, por particular esfuerzo, escuelas modelo de lo que debían ser todas, ese "todas" se quedó asfixiado en las aguas letales de la politiquería.

La característica del movimiento chileno del año veinte y tantos era que comenzaba, continuaba y terminaba en los primarios mismos. Era un movimiento de primarios. Los demás peldaños educacionales, no sólo quedaban mudos y asténicos, sino que, mediante la politiquería que servían, actuaban de enemigos solapados del movimiento primario.

Era, igualmente, lo contrario que pasaba en el mundo todo.

En España, hacía algunos años, había comenzado el movimiento por la reforma. Habíase iniciado en las aulas universitarias: Oviedo, Zaragoza, Barcelona, Madrid. Una pléyade de catedráticos estaba removiendo la colmena universitaria. Y lograban prender, no sólo en otros profesores, sino en el medio de los alumnos universitarios, mezclados en la gresca por largos años. Los primarios esta-

ban callados. Los secundarios dormitaban sobre los brotes de los Institutos.

Aquí, en Chile, daba gloria el suceso. Los primarios hacían el gato. Mientras los secundarios, criticados universalmente, estaban horondos de sus Liceos y miraban la bulla primaria con cara beatífica; mientras los universitarios dormían tranquilos sobre sus Códices o sus autopsias con aplomo inverosímil; mientras la politiquería andaba en uno de sus afanes más divertidos —sin dejar de pescar en el río revuelto de las cajas públicas—; mientras los tontos que se llaman a sí mismos listos, comenzaban a inquietarse en sus covachas productoras porque les parecía que lejanamente los protestantes primarios tocaban sus posiciones capitalistas, y las muchedumbres plebeyas no se interesaban más que de baja política, desconociendo incluso el hecho, los primarios estaban realizando una labor de estudio, de organización, de ajetreo pedagógico, de una rebusca que por todos lados parecía imposible.

Se reunían dos a dos, cuatro a cuatro, a estudiar un punto determinado. Se daban cita los jefes a los lugares más insospechables. Se reunían comités para ver de estudiar éste o el otro punto. Se ponía bajo la autopsia al pueblo de Chile, y eran examinados rectamente todos los rincones de su actuación. Y un aire misterioso se respiraba en las escuelas de los reformistas. Hablaban los maestros "sotto voce", sabiendo que es peligroso ser incomprendido. Hablaban entre sí las maestras, y no de modas, de cine o de las amigas. Eran aprovechadas todas las horas, todos los "week ends", todos los domingos y fiestas de guardar. Se robaban las horas de las noches, para ganar tiempo.

Cuando topabas con un iluminado, no os preguntaba por la salud de los vuestros, sino por "Les méthodes américaines d'Education", por Ferrière, o por la dirección de algún gonfalonero europeo. Y, si dabais con el cuerpo de un amigo en plena calle, los ojos no os veían: porque su mente estaba concentrada en algún gran problema de la reforma escolar.

Días de alegría espiritual para los que concebimos el mundo como algo que día a día necesita reforma. Días de regocijo

callado, interno, para los que sabemos lo que cuestan estas cosas. Uno veía algo que se acercaba, como si reluciese sobre las vetustas escuelas una luz extraña. Un movimiento reconfortante, sobre el cual dijo entonces, no sin peligro, Gabriela Mistral: "ansias luminosas, maestros de categoría, movimiento nacional del cual podían venir la salud y la gracia".

Gabriela sabía bien lo que se decía. Es maestra de corazón, y no le costó nada entender a estos maestros. Es poeta, y se regocijaba con tanta fiesta como delataba ese movimiento magisterial.

II

Pasan meses de desazón. Pasa la ráfaga perseguidora. Pasan años de olvido callado. Y, cuando uno no atina sino a pensar que no hay remedio, viene este libro a remozar las esperanzas y a recordar tiempos idos y a solazarse en los días pasados, como si una pequeña llama de afán superior tremolase al viento de nuestros días trágicos, más trágicos que nunca.

Y no falta uno de aquellos apóstoles, jamás rendido, en el cual renazcan las esperanzas idas y se atreva a preguntar con voz queda:

—¿Podría decirnos dos palabras sobre lo que parece ese plan entonces fallido, hoy tal vez resucitable?

He manifestado tanta fiesta como representaba para mí ese Plan y sus iluminados. Sirva lo anterior para mostrar mi afecto y mis ansias. Por tanto, será mejor circunscribirse a lo que nos parecen sus vacíos, o las notas que deberían ser de alguna manera cambiadas. Después de lo anterior, es el mejor servicio que puede hacerse a esos maestros, ya que todavía tienen en el corazón los mismos afanes de otrora.

a) Primeramente, debería cambiarse todo resabio sectario, que los psicólogos, especialmente María Montessori, han sabido ya rayar de sus viejos planes.

El siglo XIX ha de ser completamente rayado, en ideales, de todo plan pedagógico. No discutimos si las ideas de ese siglo fueron convenientes o no a las escuelas. A estas horas, estamos curados

ya de aquellas absurdas ideas hostiles al ideal religioso, y sabemos dónde, entonces, se fraguaba la campaña. Abominamos, simplemente, la educación del XIX, y cuando viene alguien a copiar algunos de sus principios, nos parece que se levanta del Valle de le Reuye una vieja momia, que quiere resucitarnos a Isis, a Karnac o a Horus.

El XIX fué un siglo que representa en derecho y educación un retroceso, al lado de Raimundo Lulio (siglo XIII), Luis Vives (siglo XVII). Vico o Erasmo. Fué una centuria fanática, copista del XVIII y fanáticamente metafísica, con careta antimetafísica. Por tanto, eminentemente antipedagógica, porque la escuela que no entra en el fondo de la naturaleza del hombre es algo ficticio.

b) Tendría de afirmarse, igualmente, como base esencial, el carácter anti-intelectualista de esa careta pedagógica llamada escuela.

Es otro de los defectos del pasado siglo creer que el hombre es una inteligencia andante. Ese hombre truncado, que prescinde de los sentimientos, de lo físico humano, de lo moral, y que lo fía todo en la mente —desde leer y deletrear hasta los logaritmos y la supercienencia de la raíz cúbica— ha de ser destruido totalmente, restableciendo al "hombre integral" y la escuela que educa y forma al niño integralmente.

¿De qué ha servido ese nutrir al niño de temas inútiles, y en cambio dejarlo desguarnecido de cosas en todo instante útiles? ¿De qué, ese intelectualismo ridículo que sólo puede envanecer a cuatro tontos, que incluso desconocen la unidad de hombre en su complejidad de potencias? ¿Puede darse fracaso más total que ese cúmulo de "sabiduría" supercientífica clavando en las ramas infinitos juguetes inútiles, cuando el tronco sustentador está hueco y anémico?

Se ha de firmar concretamente que lo usual es mejor que lo intelectual, y que lo usual no ha sabido ser marginado por la escuela con soportes de buen sentido.

Un niño sale con la ciencia de los Plusquamperfectos y otras mil tonterías

dañinas, y no sabe, en cambio, cómo ha de bajar del tranvía; dónde (y por qué) debe sentarse en el tren y cómo ha de pasar el día. Una niña sale con la raíz cúbica en la cabeza y la demostración absolutamente inútil del teorema geométrico tal o cual; y, en cambio, ignora, no sólo la ciencia de sacar manchas de la ropa familiar, y los elementos de la cocina, que no están en la cocedura, sino el saber comprar lo que hay que comer hoy, y por qué hay que comprar esto. Un alumno sabe lo que pensaban algunos novelistas que decían lo primero que les venía sobre teorías sobre el Estado; pero no saben ni los principios de una sencillez bella y desconocen hasta la suprema satisfacción de mirar de noche el cielo y llenarse de armonía contemplando el baile eterno de los astros.

La escuela nueva debe ser usual, y dar la importancia máxima a lo de sentido común. Hay que enseñar a vivir, en vez de enseñar tonterías líbrescas. Hay que hablar de vida en vez de ciencia y salir capacitados para la vida usual y no para el manejo de librotres.

c) En la educación nueva hay que bifurcar la escuela (y los maestros) en urbanistas y aldeanos.

La escuela propia para campesinos, que nada tenga (exageremos la frase) de la escuela ciudadana, es una de las bases más esenciales de una escuela destinada a enseñar de vivir al hombre.

Es necesario para los pueblos cortar ese afán de ciudades y zanjar de todas maneras la despoblación de los campos, aunque sólo sea con el doble fin de asentar equilibradamente la nación, y de hacer que al menos la mitad de los ciudadanos se sientan en el campo mejor que en las sentinas urbanas.

No basta decir que habrá Escuelas Normales Rurales, mientras no estén dotadas de las necesarias condiciones para hacer ecuación de campos, entre las cuales es la primera que una maestra de campos no deba, ni pueda, ni quiera, con motivos de ascender o lo que sea, pasar a la ciudad. La enseñanza campesina está matada, aunque estuviese organizada, siempre que el maestro no prefiera, de hecho, el campo a la ciudad; siempre que la ley no le vede abandonar el agro

para adentrarse en las pocilgas ciudadanas.

El maestro rural, debe serlo por vocación y formación. Ha de preferir la casa campestre a la casa de cemento o de grada ciudadana. Ha de gustar más de las estrellas que de la luz eléctrica. Ha de preferir el espectáculo crepuscular a una película cursi e irreal. Ha de gustar más que del ruido de la calle urbana, el ruido de los truenos que irrumpen en el cielo y la lluvia que beben las mieses al alzarse tías hacia el cielo y ofrendar al hombre el mar dorado de las ondas cerealísticas.

Quiero decir: que si un maestro rural anhela que lleguen los días de pasar a la ciudad, y no le interesa contemplar la poesía de las vacas y la belleza de la montaña, este maestro ha pisoteado su escuela, y de ella no hay que esperar absolutamente nada. La escuela rural ha de serlo, principalmente, por formación rural. Y una escuela nueva fundamental ha de poner en su plan las bases para que la escuela rural, fantasma del pasado, devenga una verdadera escuela rural, que enderece al pueblo agrícola y minero por los senderos de una naturaleza querida y por nada abandonada. Fanatismo por el campo, de lo cual vendrán muchos otros fanatismos nunca malos: por lo natural, por la prudencia, por el trabajo sano, por el hogar sencillo y unido, por la ilustración que va a su meta y es de efectos reductores de todas las actuales miserias del agro chileno.

III

Había de mostrar, antes, mi entusiasmo, no ya por la escuela nueva, sino más concretamente, por la labor admirable de esos maestros que lograron engendrar un movimiento colectivo; para poder con franqueza, luego, señalar defectos que yo creo básicos en este movimiento elaborador de un nuevo plan.

Y así, lo uno no daña a lo otro, y quedan bien en su lugar todas las cosas,

Un eminente pedagogo español, profesor de Pedagogía Científica en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, hombre práctico además, escribió un libro que habrían de leer todos los

maestros, más interesante que cualquiera de Decroly o Ferriere, sobre teorías —teorías— educativas. Se titulaba "La Superstición Pedagógica". El autor es de los nuevos y sus campañas para renovar la escuela hicieron época. Pero, encima de auspiciar cambios y de mostrarlos necesarios, añadía inmediatamente: "no os paralogicéis, maestros. Métodos, planes, educación humanística, edificios, todo es absolutamente necesario. Pero ello no sólo no basta, sino que hay algo muy superior a todo esto junto: el "maestro".

He querido yo llamar la atención acerca de algo necesario superior a todos los planes, por más que éstos sean necesarios.

Caminando por el mundo europeo, a caza de novedades pedagógicas, me dirigí de cabeza a la Universidad Industrial de Charleroi, en la frontera belga. Era su rector el famoso Omer Buyse, cuyo elogio no es necesario hacer. Era re-

ciente la publicación de su libro máximo. Y quería verlo, este libro y lo que en él se enseña, prácticamente realizado, quiere decir, ver a Buyse, no con la palabra en los libros o la escritura en su libro, sino con las manos en la masa.

Viví en la Universidad unos días. Me fuí tan descorazonado y desilusionado, como me había hecho entusiasta la lectura. Entonces comencé a aprender que no todo son los planes, los programas, la escritura o la verba. Y ruego se me perdone el resto de lo que podría decir.

Las primeras páginas de este artículo prueban que, respecto a los maestros chilenos, no soy un escéptico, ni tampoco un pesimista. Pero dejad que diga mi opinión entera, para que no se torne todo rosas de ilusión.

¡Y ojalá que todos hablen así, con el corazón en la mano, acerca de este hermoso libro, acerca de esos interesantes maestros!

J. B.

(Viene de la pág. 304)

LOS LIBROS

«La eternidad contigo»

riados géneros: novelas, memorias, cuentos, ensayos literarios y filológicos.

Este libro de 1947 vuelve sobre la intención estilística del autor, tomando como tema "dramático-satírico" la recordación de un ser querido. "Mi último adarme" y "Mi arcón de baratijas" dan una nota, muy especial de sincera intimidad a la obra en su conjunto. Se pudiera decir que el escritor bilingüe llena su más

cara ambición en ellos. Lo demás de las siguientes prosas breves, nos introduce a un mundo quejumbroso y sensual, muy propio de la idiosincrasia árabe, según el decir de Massis, y que no siempre logra hacer comprender su sutil mensaje.

En suma, vemos en Benedicto Chuaqui a un escritor ya dueño de su destino en la literatura chilena.



Sugerencias metodológicas

SECCION A CARGO DEL DR. GONZALO LATORRE SALAMANCA

Las técnicas

para evaluar el resultado de la enseñanza (1)

II

“La labor educativa de la escuela debe huir igualmente de dos vicios que son dañosos a la eficacia de la misma: el materialismo didáctico, que sólo atiende al suministro de conocimientos, y el formalismo educativo, que sólo procura desarrollar capacidades, ejercitar a los alumnos por el ejercicio mismo, sin tener en cuenta para nada el contenido material de tales ejercicios. El verbalismo y el memorismo mecánico (el adiestramiento de la memoria sin atender a la comprensión del significado de la materia aprendida), van unidos al par de los vicios referidos y con el segundo suele ir muy enlazada la tendencia a desembocar todo el trabajo escolar en un exagerado manualismo con evidente descuido de la personalidad espiritual, de la actividad intelectual y moral de los alumnos.

Las materias del plan de estudios de las escuelas no han sido llevadas a él por un capricho de los educadores. Tanto en su contenido como en su forma son un producto del desarrollo histórico de las instituciones escolares y de la marcha ascendente de la cultura. Cada asignatura tiene su historia propia y su organización metodológica especial, lo que explica la pugna de parecerse que su introducción o exclusión en el referido plan ha suscitado entre los partidarios o adversarios de una u de otras. Las polémicas en este sentido no han terminado; la especialización (con el aumento consiguiente de conocimientos acumulados en cada rama docente) ha llegado a tal extremo que, cuando se considera el marco estrecho del trivium y cuadrivium de la cultura grecorromana (llevada al curriculum de las escuelas medievales, después de pasar por la

sistematización de Varrón, de Boecio, de Casiodoro, de Marciano Capella y de Isidoro Sevilla, principalmente), no puede menos que pensarse en un desbordamiento ocasionado por las continuas demandas que a la escuela han ido haciendo conjuntamente la vida y la civilización, principalmente en estos dos últimos siglos. Paulatinamente los planes de estudio han ido enriqueciéndose en tal forma, que la profusión de materias ha conducido, en la enseñanza superior y profesional con preferencia, al establecimiento de escuelas y clases especiales, cursos técnicos y complementarios, etc., que matizan con abigarrados aspectos el cuadro de la actual vida docente.

Primeramente se estableció la distinción entre asignaturas formales y reales. Entre las primeras se colocaban la Religión, el Lenguaje y la Historia, frente a las segundas (Cálculo, Geometría y Ciencias Naturales). Estas eran, por lo general, relegadas a segundo término. El gimnasio humanista hacía hincapié en las primeras; el Gimnasio realista se fundaba en las segundas. Más adelante surgió una distinción más científica, al decir de sus partidarios: se dividieron las materias del plan de estudios en asignaturas científico-espirituales o culturales y asignaturas científico-naturales. La Geografía quedaba en una posición intermedia. Hasta que se llegó a la diferenciación psicológica de asignaturas formales, fundamentalmente educativas (Lenguaje, Matemáticas, Trabajo Manual) y asignaturas materiales (que

(1) Se continúa el comentario de la obra del Dr. Domingo Tirado Benediti “Psicotecnia de la Educación”. Méjico, 1946. Se transcribe parte del Capítulo II de la 2ª parte.

ofrecen conocimientos de valor positivo), a que nos hemos referido antes. No se tenía en cuenta, al hacer esta distribución, el hecho de que todas las asignaturas, cual más, cual menos, pueden contribuir a la información y la educación intelectual de los alumnos. Claro que esta distinción parecía obedecer sólo a fines prácticos al juzgar rendimientos de los escolares en las promociones y en los exámenes, en la preparación de las lecciones y en la importancia que a cada materia se concedía dentro del plan general. Al hacer estas diferencias (que todas ellas tienen su representación histórica y su abolengo didáctico tradicional), se perdía de vista, además, la necesidad de acomodar o adaptar la ejercitación a fines del desarrollo de la personalidad individual en el seno de una comunidad cultural que aspira a ser cada vez más perfecta. Por esto el plan de estudios de la escuela actual es concebido de otra manera. Todo él constituye la vida misma de la escuela. Cada asignatura tiene dentro de él su importancia positiva y llena su cometido en el juego total de las fuerzas educativas. Todas contribuyen al desarrollo espiritual y al enriquecimiento de la personalidad en toda clase de valores educativos. Ya no se mide la capacidad o el rendimiento de un alumno por el grado alcanzado en el dominio de una asignatura particular, sino por la madurez de su personalidad íntegra. El límite lo forman los contenidos esenciales y los ejercicios específicos a que cada materia se presta. Pero esto es lo mismo en unas que en otras. No hay unas predominantemente ejercitativas y otras fundamentalmente instructivas. Todas son, a la vez, ejercitativas e instructivas. Todas contribuyen a la formación y a la información. Todas son materiales y formales: todas son educativas.

Es preciso reconocer que, hasta la fecha, la Ergometría escolar ha atacado el problema por el lado más fácil. Se ha esforzado por hallar tests o pruebas y normas o escalas, principalmente en aquellas materias (Ortografía, Aritmética, Lectura, etc.) que parecían más abordables a la medida, limitándose para las demás a formular repertorios de preguntas más o menos ordenadas. En las primeras se tenía en cuenta sólo su

aspecto ejercitativo, se olvidaba su aspecto informativo. En las segundas, no se encontraba aquél y se cargaba toda la fuerza en el último. A ello es debida la observación de Galí, que desde el punto de vista de la Ergometría escolar de hace unos años, está muy profunda y fundada. Hoy ya no puede estarlo. Y para ello no se temió llegar hasta el desmenuzamiento, hasta la disección anatómica, llamémosle así, de cada materia, para ver los aspectos más susceptibles de ser tomados métricamente. Entre los ejemplos más ilustrativos de este aspecto atomizante de la Ergometría escolar, citaremos la propuesta de Starch para la medida de la Gramática: reduce el contenido de esta asignatura a una serie de aptitudes: conjugación, análisis gramatical, composición, aplicación de la regla de concordancia, etc. La distinción es ingeniosa, desde luego, pero exige una tal determinación de valores distintos y tantas escalas diferentes para graduarlos, que la hacen inaplicable para diagnóstico escolar.

También en los repertorios de preguntas se ha derrochado mucho ingenio. En este aspecto se han llegado a diferenciar formas distintas, de un valor desigual, pero que de un modo y otro, han permitido la medida de los pasos adquiridos en el aprendizaje.

Raymond Buyse (2) da las siguientes reglas para la elaboración de una prueba objetiva:

1ª.—Determinar claramente la extensión de la materia sobre la que ha de versar el examen. Inspeccionar cuidadosamente todo el sector de conocimientos que se quiere controlar. Preparar una lista de las preguntas más importantes dentro de un programa determinado (puntos neurálgicos). Asegurarse de que las preguntas que se han de seleccionar abarcan todas las partes del curso (un muestrario bien representativo). Tener la precaución de conservar un excedente de cuestiones (50 %) que servirá de reserva y permitirá una mejor selección final.

2ª.—Redactar las preguntas de modo que no se presten ambigüedades en su

(2) BUYSE, Raymond, op. cit., páginas 202 y ss.

texto y que no permitan más que una sola respuesta exacta. Toda pregunta elegida será breve.

3ª.—Seriar las preguntas bajo cada epígrafe según su importancia. No basarse, para elegir o rechazar la pregunta, en su dificultad aparente. La prueba deberá contener en conjunto un número aproximadamente igual de preguntas fáciles, difíciles y de dificultad media. Cada pregunta debe formar un todo independiente en un conjunto de la prueba. Las preguntas primeras (una media docena) deberán ser tan sencillas, que, de hecho, todo el mundo pueda contestarlas; esto servirá para que el sujeto se ponga en marcha. La distribución de cuestiones de verdadero o falso debe hacerse al azar y debe haber aproximadamente el mismo número de unos casos y de otros. Para que la constancia del ejercicio sea satisfactoria, se precisa un mínimo de 100 preguntas. La colocación de la respuesta buena entre las malas en las preguntas de elección simple o múltiple, no debe hacerse uniformemente en todos los casos, sino al azar.

4ª.—Formular las preguntas en el tipo de ejercicio que a cada uno le convenga mejor: elección múltiple, mejor respuesta, verdadero o falso, etc. Cada prueba comprenderá el mayor número posible de tipos de preguntas, que deben agruparse todas como si constituyeran un ejercicio, o bien elegir entre las materias del curso el mejor tipo de preguntas y ordenarlas según la consecuencia lógica de la materia.

5ª.—En general, la materia comprenderá un número elevado de cuestiones, dentro de los límites de tiempo que se le puede conceder y de las exigencias de la constancia de los resultados (3).

(3) Ruch propone Memoria: En las escuelas primarias, 3 a 5 por min. En esc. medi., 4 a 8. Reconocimiento: En las escuelas primarias, 5 a 6 por min. En esc. med. 6 a 10. Verdadero o falso: En las esc. primarias, 5 a 8 por min. En esc. med., 10 a 15. El promedio de los alumnos deberá resolver fácilmente la mitad de las mismas, y el tiempo que se les conceda ha de ser suficiente para que el 90% de los escolares pueda ensayarlas todas.

6ª.—Las pruebas se presentan a los alumnos en hojas poligrafiadas cuando no se puede utilizar la imprenta, lo que sería preferible. Cada prueba debe ir precedida de una breve introducción con las instrucciones que deben seguir los sujetos.

7ª.—Para la corrección habrá de adoptarse un proceder uniforme y servirse de claves o de stencils (hojas superponibles con un estarcido o calco); utilizar un lápiz de color y distinguir las correcciones con signos convencionales: respuestas exactas (+), errores (—), omisiones (O), etc. Según el tipo de prueba, se hace uso de diferentes fórmulas de corrección:

Para las pruebas de verdadero o falso:

Resultado	Aciertos	Errores.
-----------	----------	----------

Para las pruebas de opción múltiple:

$$R = A - \frac{E}{N - 1} X$$

en la que A son los aciertos; E los errores, y N el número posible de elecciones en cada caso.

8ª.—El empleo de formas equivalentes intercambiables tenderá a evitar el fraude (preparación especial para una prueba de antemano conocida) y a permitir el control satisfactorio de la constancia de la prueba. La totalidad de las preguntas se dividirá en dos grupos siguiendo el orden en zigzag:

A	1	4	5	8
B	2	3	6	7

Para obtener su coeficiente de correlación se podrá aplicar la fórmula de Brown:

$$R = \frac{n r I}{1 - (n - 1) r I}$$

En este caso n es igual a 2 y r I re-

presenta el coeficiente de las dos mitades de la prueba, con lo cual se obtendrá un buen índice de constancia de la prueba total.

9ª.—La serie de resultados obtenidos por cada alumno (número total de puntos correspondientes al número de respuestas exactas) será distribuida de

acuerdo con la curva normal, expresándolos en grados (cinco a lo sumo).

Siguiendo estas reglas, se puede determinar el valor pronóstico de cada pregunta de acuerdo con las siguientes instrucciones de Paterson:

a) Se ponen aparte todas las hojas de los sujetos de un mismo curso que hayan recibido una puntuación comprendida en los grados A, B, D o E, y luego se mezclan al azar por lo menos 100 hojas de los alumnos de cada uno de los alumnos que estén en el grado C.

b) Se calcula entonces el porcentaje de alumnos de cada uno de los cinco grupos que han contestado satisfactoriamente cada una de las preguntas.

c) Se prepara para cada pregunta una tabla que indique: a) la pregunta, b) la respuesta admitida, c) fecha de examen y d) tanto por ciento de cada uno de los grados, A, B, C, D, E, obtenido por los sujetos sometidos a la prueba.

d) Todas las tablas que se refieren a preguntas del mismo ejercicio serán incluidas bajo un epígrafe adecuado.

e) Cuando se proceda a una nueva aplicación de la prueba se repetirán las etapas a), b), c) y d). Así se tendrá una colección de preguntas controladas, que se podrá clasificar.

10.—La clasificación se hará en tres grupos:

1º.—Preguntas que sirven para distinguir claramente entre los alumnos débiles y los fuertes, que son las mejores.

2º.—Preguntas que denotan un paso graduado desde un extremo al otro, que se consideran buenas.

3º.—Preguntas que no indican diferencias sensibles entre los alumnos buenos y malos, que son las peores.

Buyse divide las pruebas en dos categorías: I, las que exigen la evocación de un recuerdo propiamente dicho (conocimiento asimilado); y II, las que sólo exigen el reconocimiento de un recuerdo. Del primer grupo tenemos:

a) preguntas de memoria que sólo exigen una respuesta sencilla, y

b) textos mutilados que hay que rellenar.

Del segundo grupo:

a) completar un texto con preguntas sugeridas;

b) elegir entre varias respuestas una sola (elección única) o varias (opción múltiple);

c) apreciar la mejor respuesta (elección única) o las más convenientes cuando hay más de una que corresponda al asunto que se pregunta (elección múltiple);

d) distinguir lo verdadero de lo falso;

e) asociar conocimientos.

El profesor Manuel Boneta (4), del Instituto Nacional de Psicopedagogía de Méjico, presenta ejemplos y normas prácticas de elaboración para los tipos de pruebas siguientes:

1º.—**Prueba de verdadero y falso.**—Un determinado número de cuestiones afirmativas ordenadas de manera distinta, unas verdaderas y otras falsas. Los alumnos deben indicar, según lo que sepan, qué afirmaciones se ajustan a la verdad y cuáles no.

2º.—**Prueba de complementación.**—Consiste en presentar a los alumnos un número determinado de cuestiones verdaderas de las cuales se han eliminado algunas palabras, debiéndose completar las frases con las palabras adecuadas que faltan.

3º.—**Pruebas de opción múltiple.**—En ellas el trabajo que realiza el examinado consiste en demostrar su habilidad para ordenar o seleccionar las respuestas más convenientes, ya sea una sola (elección única), ya varias (opción múltiple con respuestas múltiples).

4º.—**Prueba de correspondencia.**—Consiste en hacer coincidir varios nombres propios (en una columna) con las frases adecuadas (en otra columna), estando ordenada de manera diferente.

5º.—**Prueba de ordenamiento.**—Consiste en ordenar varios acontecimientos o hechos del modo que corresponda a la realidad que representan (orden cronológico, si se trata de hechos históricos; enumeración correcta, si se trata de relacionar operaciones sucesivas, o tamaños, etc.)

(4) BONETA, Manuel: Pruebas pedagógicas objetivas. Técnica para su elaboración y calificación. Méjico, 1938. (Es publicación oficial del Instituto Nacional de Psicopedagogía. Sección de Psicopedagogía y Organización).

6º.—**Prueba de asociación.**—Se presenta al examinado varias cuestiones, todas relativas a un solo objeto, cuyo nombre deberá éste escribir en cuanto lo reconozca.

7º.—**Prueba de juicio.**—Se presentan a los alumnos varias cuestiones verdaderas y ellos han de justificar las razones por las cuales aquellas afirmaciones son ciertas.

8º.—**Prueba de respuesta breve.**—Se parece a la forma usual de cuestionario, diferenciándose únicamente en que las respuestas están condicionadas por su corta extensión y limitadas o referidas a datos concretos y precisos.

9º.—**Prueba de corrección de errores.**—Tiene algunas semejanzas con las pruebas de falso y verdadero, pero aquí se invita al alumno a reconocer la verdad o la falsedad de una proposición (como en las citadas pruebas de falso y verdadero), y además (y ésta es la diferencia fundamental), a corregir por escrito la falsedad una vez descubierta y localizada.

10.—**Prueba de identificación.**—Consiste en designar con las palabras correspondientes varios objetos que se pertenecen a categorías correspondientes. Presentan numerados en láminas o dibujos, y también a reconocer y clasificar varios nombres de objetos en sus cate-

11.—**Prueba de construcción o de ejecución.**—Se aplica generalmente al trazado o construcción de figuras geométricas; realización de experimentos, composición de objetos, aplicación de fórmulas, etc.

12.—**Baterías de pruebas.**—Son combinaciones diversas de los tipos enumerados y que tienen por objeto: cubrir con exactitud la extensión de conocimientos que se desea medir; facilitar en una sola vez la medición de varios aspectos de conocimiento; localizar deficiencias; suministrar al alumno variedad de estímulos para eliminar la monotonía y fatiga que supone la prueba de tipo único; economizar trabajo y tiempo y sostener la atención del alumno por los diferentes aspectos que presentan las pruebas combinadas. Pueden resultar algunos inconvenientes, sin embargo, si no se cuida de establecer la debida proporcionalidad entre los valores parciales de las distintas pruebas combinadas y por el hecho de obligar al alumno a cambios de procedimiento en la resolución.

Todos los tipos de pruebas enumerados pueden reducirse, de conformidad con Douglas Fryer y Edwin R. Henry, a cuatro fundamentales: 1, prueba de falso y verdadero; 2, prueba de elección múltiple; 3, prueba de ajustamiento o correspondencia, y 4, prueba de complementación".

EL ARTE ARAUCANO de CELIA LEYTON

Hace pocos días terminó la presentación de sus obras que hiciera esta pintora chilena.

Radicada muchos años en Temuco, en cuyo Liceo tiene a su cargo la asignatura de dibujo, ha dedicado su vida al estudio y plástica realización de los más interesantes aspectos de la vida del pueblo mapuche.



El gran fresquista mejicano David Alfaro Siqueiros dijo de ella: "Creo que su inclinación a la raza araucana es un saludable impulso de aproximación al pueblo... Creo también que su obra tiene valor documental, ya que fija con exactitud las tradiciones y costumbres actuales de esa valiente raza, tan espiritualmente independiente".

Celia Leyton ha dado a la estampa un hermoso cuaderno en policromías, donde nos muestra los más felices momentos de su pintura. Allí podemos admirar, útilmente guiados por informativas viñetas literarias, una serie de aspectos de la existencia mapuche: "Viejo cacique de Carahue". "La papay" (la dueña de casa), "Nguillatun" (sacrificio al dios Nyanhan), "El machitún" (curación de un enfermo), "Metahues" (cántaros), "Ellalkah nuen" (déjame bonita), "Petugany" (sembrando cereales), "Nieta de Hute Rucán" (dueño de las tierras en que hoy se levanta Temuco), "Petu fui" (está hilando), "May may" (buenos días), "Machi de Charquin" (curandera). Hay muchos otros aspectos afectivos e históricos, como ser un caminante, una maternidad, y otros que nos dan testimonio del gran amor y conocimiento que esta pintora nacional tiene de las cosas de su región, al que debemos una visión tan curiosa, al mismo tiempo que de gran valor cultural y artístico, sobre los habitantes autóctonos del país.



Celia Leyton
Auto-retrato y retrato



Antonio Zamorano Baier.

Distinción a un Profesor chileno en E. E. U. U.

Informaciones recibidas de Estados Unidos, nos hacen saber que el profesor chileno Dn. Antonio Zamorano Baier, que está disfrutando de una beca otorgada por el Gobierno de ese país, ha rendido brillantemente sus exámenes y obtenido el título de Master of Arts en la Universidad de Denver.

Profesor de inglés y francés de los liceos de Aplicación y José Victorino Lastarria, ha sido también profesor extraordinario de Filosofía en la Universidad de Concepción y es actualmente profesor de Castellano en el Departamento de Idiomas Modernos en la Universidad de Denver.

Como conferenciante y publicista, el señor Zamorano Baier exhibe también una nutrida e interesante actuación. Sus ensayos y artículos han sido acogidos por numerosas publicaciones del país y del extranjero, y las charlas y conferencias que ha tenido oportunidad de dar durante su estada en Norte América, han contribuido a dar a conocer y destacar los valores intelectuales de Chile y de América Latina.

Entre las obras publicadas por don Antonio Zamorano se destacan: "La

Sed", "Sarmiento el Civilizador", "Dos generaciones" y los cuentos de niños "Gente menuda" y "El Globo Azul". Actualmente tiene en preparación un estudio sobre "El desarrollo cultural de la Educación Secundaria chilena y su democratización"; una obra que llevará por título "América Latina habla", en colaboración con el Dr. W. Hill, profesor de Educación en la Universidad de Denver, y otra sobre "Educación Latinoamericana".

La distinción que acaba de obtener el señor Zamorano Baier, al quedar en posesión del título de Master of Arts, es un justiciero reconocimiento a sus méritos de educador, a la par que un valioso estímulo a sus condiciones de esfuerzo y superación.



Humberto Díaz Vera

Después de diez meses de permanencia en Europa, especialmente en Suecia, ha regresado al país el Profesor del Instituto de Educación Física señor Humberto Díaz Vera.

El Profesor Díaz Vera visitó especialmente en Suecia el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo que es la escuela formadora de los especialistas en educación física. Visitó escuelas, liceos y otros establecimientos educacionales siguiendo día a día sus lecciones y actividades para darse cuenta de la orientación y organización de la enseñanza en Suecia. Ha visitado también

INAUGURACION

de la Sección Pedagógica "Darío Salas" en la Biblioteca Municipal de Temuco

El 11 del presente, día destinado a honrar al Maestro de América, la Municipalidad de Temuco dispuso entregar al magisterio de esa región, la Sección Pedagógica "Darío Salas", creada dentro de la Biblioteca Municipal, una de las mejores del sur de Chile. Cuenta esa sección con más de 300 volúmenes de carácter educacional, fondo que será enriquecido año a año con el presupuesto que la Municipalidad destinará para ese exclusivo objeto y con la contribución del propio magisterio.

Con este motivo hubo una sencilla ceremonia a la que concurrieron el Alcalde de Temuco, señor Federico Magofke, y delegaciones de profesores primarios, secundarios, especiales y universitarios. El señor Magofke, al hacer entrega de esta nueva sección, rindió un homenaje al magisterio e hizo un emocionante recuerdo de la vida y obra de don Darío Salas.

Contestó el homenaje, a nombre del profesorado, don Ramón Morales Canales Asesor Técnico de la Inspección Provincial de Temuco. "Este acto, dijo el señor Morales, marca la culminación de una vieja aspiración, hondamente sentida por el magisterio, en orden a tener su propia biblioteca, para mantener su fuente de permanente información sobre los fundamentos, medios y fines de la ciencia a cuya aplicación consagran sus mejores esfuerzos.

Toda profesión requiere de sus ejecutores, la renovación constante de sus fundamentos o principios, de los cono-

cimientos básicos y de las técnicas necesarias para su mejor aplicación, con miras a un mejor rendimiento. Pero este deber general, válido para cualquier profesión, tal vez es de mayor urgencia en la labor pedagógica.

Siendo la pedagogía la ciencia que trata de crear el tipo humano que la sociedad precisa y estando ésta en constante mutación, interpretando cada vez bajo nuevas concepciones y bajo nuevas formas de sensibilidad la vida social, resulta que aquélla es una ciencia en eterno devenir, en constante cambio.

Por otra parte, operando sobre un material esencialmente dinámico como es el educando, es deber ineludible de la pedagogía, mantener un ritmo que impida la cristalización, la permanencia, la rutina.

De todo ello deriva que el maestro debe mantener un estado de alerta permanente, ante el nuevo rumbo del pensamiento social-filosófico, ante las nuevas modalidades interpretativas de la realidad cultural y ante la evolución constante del sujeto base de la educación.

Las características básicas de la educación nos hacen afirmar que ella es una función social que se desarrolla filosóficamente, pues toda acción docente debe tener una sólida fundamentación filosófica que aclare el para qué educamos, o sea las finalidades del proceso; científica, que señale las posibilidades reales de los fines previstos; técnica, que aplique los postulados teóri-

cos convirtiéndolos en realidades; y artística, por cuanto el educador debe ser como el escultor que modela una obra: debe crear. Al respecto el profesor norteamericano William Chandler Bagley dice que el maestro no es un artesano, sino un artista, porque la educación huérfana de creación, de innovación, de belleza, es tarea rutinaria, mercenaria.

En buena parte la Biblioteca Pedagógica tiende a la solución de estas exigencias culturales, lo que constituía una sentida aspiración para el profesorado; por ello, a través de iniciativas de diversos orígenes, surgió, como la más valiosa, la de crear esta sección dependiente de la Biblioteca Municipal, iniciativa a la que la I. Municipalidad de Temuco ha hecho cumplido honor, al crear y ofrecer al magisterio de la región esta magnífica sección, que cuenta con un valioso archivo de obras pedagógicas, que será incrementado en sucesivas adquisiciones o con donaciones de aquéllos a los que más directamente beneficiará, los maestros, que seguramente

sentirán ésta como una institución propia a la que prestarán su valioso apoyo y su entusiasta cooperación.

Algo más debemos agregar: se ha elegido para inaugurar esta Sección Pedagógica, una fecha que tiene un hondo significado social, el "Día del Maestro", día en que la colectividad ha querido rendir su homenaje de gratitud y reconocimiento a los forjadores de la nacionalidad; excelente medio para rendir este homenaje ha dispuesto la Municipalidad local, pues la creación de esta sección va más allá del homenaje momentáneo y fugaz, al dejar con caracteres de permanencia una obra que servirá por siempre a todo el magisterio de la región, en sus afanes de superación profesional.

Por otra parte, la elección del nombre de don Darío Salas, ilustre educador chileno, hijo dilecto de esta zona y valor destacado del magisterio nacional, constituye otro homenaje más rendido al magisterio en la persona de uno de sus más preclaros valores humanos".

Humberto Díaz . . .

(viene de la pág. 316)

detenidamente, el Instituto del Deporte de Boxon y la Escuela Popular Superior de Gimnasia de Lillsved y ha recogido una información completa de la organización y directivas del deporte sueco.

Ha visitado también Finlandia, Dinamarca, Bélgica, Francia y Noruega y en todos estos países ha logrado conocer y establecer relaciones personales, como en Suecia, con los principales personajes de la educación física, muchos de los cuales sólo conocía a través de las revistas y de los libros. Su viaje a estos países ha sido de gran interés para su información técnica y confrontación con lo que se realiza aquí.

Podemos asegurar que el viaje del profesor Díaz Vera será de gran interés

para la orientación física en nuestro país. Las nuevas informaciones que ha logrado recoger; los nuevos contactos establecidos con los colegas de su especialidad; los innumerables detalles técnicos anotados y la confrontación positiva de lo que se hace en Chile en relación con lo que se realiza en estos países europeos y especialmente en Suecia, le permitirán dar un mayor desarrollo a su cátedra del Instituto de Educación Física y por intermedio de ella y de sus alumnos, contribuir a la mejor orientación del trabajo de la gimnasia en Chile.

El profesor Díaz Vera trae de la gran patria de P. H. Ling la más grande y grata impresión y en cuanto a los problemas de su especialidad, la mejor.

Nómina de Agentes de la Revista de Educación

Provincia de Tarapacá

Jovina N. de Zúñiga	Liceo Coeducacional	Arica
Olinda León	Inspección Prov. Educación	Iquique

Provincia de Antofagasta

Luis Contreras Estay	Inspección Escolar	Antofagasta
----------------------	--------------------	-------------

Provincia de Atacama

María Murillo	Escuela Nº 4	Huasco
---------------	--------------	--------

Provincia de Coquimbo

Hortensia Galleguillos B.	Casilla 217	La Serena
Emilia Henríquez M.	Escuela Nº 1	Coquimbo
Edelmira Godoy	Escuela Nº 24. Marquesa	Elqui
Carmela Albanés de Flores	Vicuña Mackenna 136	Ovalle
Emma Delgado	Escuela Vocacional Nº 14	Ovalle

Provincia de Aconcagua

Fernando Garay Silva	Inspección Escolar	San Felipe
Luis Herrera Müller	Casilla 310	Los Andes

Provincia de Valparaíso

Sara Luz González	Inspección Escolar 4º Sector	Viña del Mar
-------------------	------------------------------	--------------

Provincia de Santiago

Magdalena Lobo Reyes	Inspección Escolar	San Antonio
Delfina Carreño Herrera	Inspección Escolar	Melipilla
Eva Vásquez	Estafeta El Monte-Idahue	Melipilla

Provincia de O'Higgins

Guillermo Sánchez Riquelme	Escuela Nº 17. Machalí	Rancagua
Oscar Ulloa	Caletones	Rancagua
Florencio Abarca	Sewell	Rancagua
Humberto Elgueta	Casilla 47	Rancagua
Inés Bouyer Navarro	Escuela Nº 46. Coya	Rancagua
Eucarpio Toro	Correo	Graneros

Provincia de Colchagua

Rigoberto Gallegos	San Francisco Mostazal a	Codegua
Elsa Carrasco Rivas	Placilla	San Fernando
Fernando Arenas Almarza	Escuela Nº 18	Chimbarongo

Provincia de Curicó

Herminia Araya de Díaz	Argomedo 114	Curicó
------------------------	--------------	--------

Provincia de Talca

Guillermo Morales González	Escuela Nº 1	Curepto
María Figueroa Mejías	Escuela Nº 13	Lontué

Provincia de Maule

Fernando Silva Aliaga	Inspección Escolar	Constitución
Amanda Bravo Rebolledo	Inspección Escolar	Cauquenes

Provincia de Ñuble

Abel Campos Monsalves	Inspección Escolar	Quirihue
Nibaldo Sepúlveda Pereira	Escuela Nº 4	Portezuelo
Berta Orellana Yáñez	Escuela Nº 7	Cobquecura

Provincia de Arauco

Selín Correa Faúndez Casilla 49 Lebú

Provincia de Bío-Bío

Filomena de Freire Escuela N° 21 Laja
 Flora Cavada de Recabarren Escuela N° 18 Santa Bárbara
 Marta Martínez Inspección Prov. Educación Los Angeles

Provincia de Malleco

Zulema Araneda Bello Casilla 37 Angol
 Fernando Inapaimilla Escuela N° 8
 Wenceslao Viveros Rivera Escuela N° 16 Renaico
 Jorge Puga Villegas Collipulli
 Juan de la Cruz Muñoz Casilla 183 Traiguén
 Arturo Riquelme Escuela N° 1 Victoria
 Pedro Ríos Cofré Escuela N° 18 Ercilla
 Heriberto Torres Casilla N° 44 Cura-Cautín

Provincia de Cautín

Luis Hueche Manquilef Casilla 37 Nueva Imperial
 Rosa Klapp Montecinos Casilla 8—D Temuco
 Nelly Castillo Miraflores 525 Temuco
 Juan Seguel C. Escuela N° 30 Freire
 Lidia Salazar Geisel Casilla 126 Cunco
 Altenor Guerrero Peigna Inspección Escolar Pitrufquén
 Benjamín Videla G. Escuela N° 1 Loncoche
 Zunilda Zavala Rojas Escuela N° 5 Villarrica
 Ramón Guíñez Acuña Casilla 102 Pucón

Provincia de Valdivia

Olga Sánchez del Pino Escuela N° 11. Paillaco La Unión
 Normanda Labrín Fuentes Escuela N° 3 Río Bueno

Provincia de Osorno

Emilio Meynet Inspección Prov. Educación Osorno
 Ana C. Hernández Loayza Inspección Escolar Río Negro

Provincia de Llanquihue

Luis Díaz Mansilla Escuela N° 1 Maullín
 José Guerrero Barría Escuela N° 1 Calbuco
 Etelvina Hernández Villegas Escuela N° 22. Isla Huar Calbuco
 Humberto Cárdenas Marín

Provincia de Chiloé

Victoria Renin Vieille Insp. Provincial Educación Ancud
 René Araya Bórquez Escuela N° 18. Quemchi Chiloé

Provincia de Magallanes

Rosa M. de Amarante Casilla 288 Punta Arenas