

REVISTA

DE

EDUCACION

UNIVERSIDAD DE CHILE



3560 1002479990

SUMARIO

¿PROGRAMA?

E. Devaud.—La Escuela de la Comunidad.

Ou Tsuin Chen.—La Doctrina Pedagógica de John Dewey (continuación).

Guglielmo Ferrero.—La Psicología de las Dictaduras.

Félix Armando Núñez.—La Escuela de Rabindranath Tagore.

Rabindranath Tagore.—El Maestro de Escuela.

La entrevista del mes.—Con el señor Juvenal Hernández.

Ortega y Gasset.—La Crisis Histórica y la Crisis Actual.

Emil Ludwig.—El Individualista.

Bertrand Russell.—¿Filosofía o Historia?

Gabriela Mistral.—América Española.

CONSULTAS. SUGERENCIAS.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

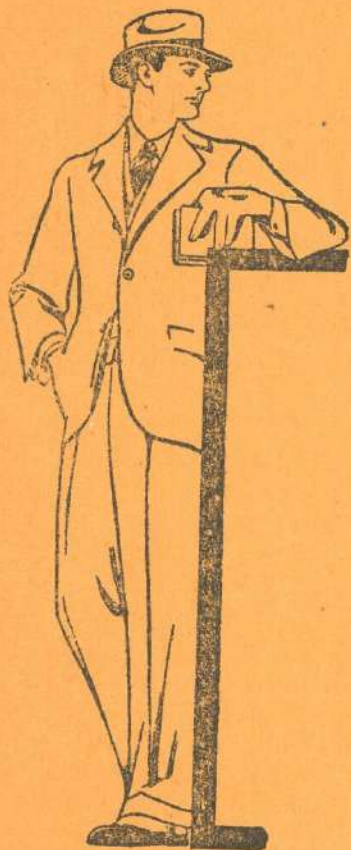
CRONICA EDUCACIONAL

BOLETIN INFORMATIVO

N.º 40

UNA ELEGANTE INDUMENTARIA

DETERMINA EL 50 o/o DEL EXITO

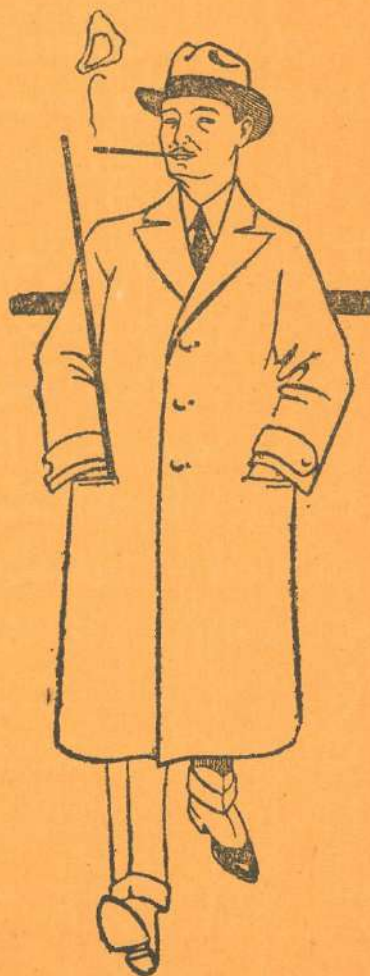


¿Ha observado Ud. que cuando
viste con elegancia lo saludan
más amablemente?

SASTRERIA Piccadilly

ESTADO

138



CONFECIONES

Abrigos *Piccadilly*
Ternos de vestón
Smokings
Frac

EN TELAS IMPORTADAS
Y NACIONALES

Cardone, Bombara y Cía. Ltda.

Si Ud. quiere viajar con economía
Compre un
Pasaje Colectivo

Obtendrá una rebaja de 30 o/o ó más sobre la tarifa ordinaria

Estos pasajes se venden en todas las Estaciones durante todo el año, para viajes de ida y regreso en grupos desde tres personas (una de las cuales puede ser un niño que paga medio pasaje)

SU PLAZO DE VALIDEZ ES DE
105 DIAS

Pida más datos en las Estaciones y en la
Oficina de Informaciones: BANDERA 200

esq. Agustinas, Teléfono 85675, Santiago

LA EMPRESA DE LOS FF. CC. DEL ESTADO

SEÑOR PROFESOR: LEA UD.

La Nueva Pedagogía, por Alberto Carrasco C.....	\$ 6.—
Experiencias de Escuela Activa.....	4.—
Standarización Chilena de la Prueba Mental de Myers	3.—

PIDALOS EN LA

Librería "MANUEL BARROS BORGOÑO"

Castilla 4543

Delicias 2316

Teléfono 66429

Santiago

El importante servicio del Ahorro Escolar

Es muy grato para nuestra Revista el insertar en sus columnas una interesante circular dirigida por el Gerente de la Caja Nacional de Ahorros al Magisterio en general.

Santiago, Abril de 1933.

Maestro:

En vuestras manos está el porvenir de esos centenares de estudiantes que en las aulas de vuestra Escuela escuchan anhelosos la palabra autorizada que sale de vuestros labios. El niño va a la Escuela a escucharos, tal como el sediento va a la fuente cristalina a apagar su sed. En vuestra capacidad está el poder hacer de cada alumno una hechura vuestra.

Estáis modelando el alma y el carácter del muchacho de hoy, que será el ciudadano de mañana.

Enorme es vuestra responsabilidad y gigantesca vuestra figura de maestro forjador de almas y caracteres. Muchas son las cosas que debéis enseñar, centenares los conceptos y principios que debéis inculcar en vuestros alumnos, pero hacia uno de éstos queremos, por ahora, llamaros la atención para que no descuidéis su enseñanza y su prédica ni un solo momento y podáis convertirla en hábito en vuestros alumnos, a fuerza de repetirla y de hacerla practicar. Nos referimos al concepto del ahorro.

Vos sabéis que uno de los más arraigados defectos de la población entera de nuestro país es la imprevisión y el derroche. Es un problema de carácter urgente el que en estos momentos está en vuestras manos: extirpar esos dos vicios inveterados en nuestro país.

Sin desconocer la gran virtud de la prédica queremos invitaros a que no limitéis vuestra labor sólo a la teoría del ahorro. Nuestra Institución está en cada Escuela, en cada establecimiento de educación. No olvidéis que la práctica de una virtud engendra el hábito de esa virtud. Haced que vuestros alumnos adquieran el hábito del ahorro y de la previsión incitándoles a practicarla, estimulándolos en todo momento.

La Caja Nacional de Ahorros no pretende que los niños ahoren grandes sumas, sino que cada uno se inicie depositando lo que pueda, por más pequeña que sea la cantidad, aunque sean unos cuantos centavos. Con el trascurso del tiempo, aquella cantidad crecerá y nuestros niños habrán aprendido de sus maestros una de las enseñanzas más nobles y benéficas.

En cada Oficina de la Caja Nacional de Ahorros, los señores Directores y miembros del Magisterio en general, tendrán toda clase de datos y referencias relacionados con el importante servicio del Ahorro Escolar.

Esta Gerencia General no duda por un momento encontrar en vosotros la más franca y entusiasta adhesión a fin de desarrollar con éxito la labor social y educativa que se propone llevar a cabo con vuestro valiosísimo concurso.

Os saluda muy atentamente.

CAJA NACIONAL DE AHORROS.

(Firmado). — Carlos Alvarado S.
Gerente General.

Azúcar que se malgasta

ES DINERO QUE SE VA

LA VERDADERA ECONOMIA ESTA EN NO GASTAR
MAS AZUCAR QUE LA NECESARIA EN CADA CASO Y
ESTO SOLO SE CONSIGUE COMPRANDO UNICAMENTE

AZUCAR EN PANCITOS

DE LA

**COMPANIA DE REFINERIA DE AZUCAR
DE VIÑA DEL MAR**

CADA PANCITO ES UNA RACION EXACTA

.....

LOS JARABES REFRESCANTES

“VIÑA DEL MAR”

FABRICADOS CON EL JUGO DE FRUTAS NATURALES
SON INSUPERABLES POR SU EXQUISITO SABOR,
ESMERADA PREPARACION Y BAJO PRECIO.

COMPRE:

**NARANJADA—HORCHATA — GRANADINA—GOMA—
GROSELLA—GUINDA—FRAMBUESA—VAINILLA.**

No olvide: Marca “VIÑA DEL MAR”

.....

TAMBIEN FABRICAMOS LA POPULAR

COLONIA “MIRAMAR”

LA COLONIA DE TODOS Y PARA TODOS.

BUENA Y BARATA.

Compañía de Refinería de Azúcar de Viña del Mar

LA PREVISION

COMPANIA CHILENA DE SEGUROS — VIDA — INCENDIO — MARITIMO

Capital y Reservas en 1933, más de \$ 11.500.000,00

SECCION INCENDIOS

Emite pólizas de Seguros contra Incendios - Riesgos Marítimos - Sementeras, Maquinarias - Plantaciones forestales, etc., etc.

SECCION VIDA

Emite pólizas de Seguros de Vida a base de Reservas Matemáticas y con las primas más reducidas, pagaderas por anualidades, semestres, trimestres o mensualmente.

En todos se concede:

la Cláusula de Indemnización por muerte a causa de accidente, y la Cláusula de Invalidez Absoluta, con renta de invalidez y exoneración de primas.

Plan Ordinario

El capital se paga a la muerte del asegurado

Primas pagaderas durante la vida del asegurado.

Plan Limitado

El capital se paga a la muerte del asegurado

Primas pagaderas durante 10, 15, 20 o 25 años, si el asegurado vive.

Plan Mixto (o Dotal)

El capital se paga al fallecer el asegurado, o al cumplirse el periodo del seguro.

Primas pagaderas durante 10, 15, 20 o 25 años.

SEGUROS EN CONJUNTO en todos los PLANES
SEGUROS DE RENTA PARA NIÑOS
SEGUROS DOTALES DE NIÑOS
SEGURO DE DESGRAVAMEN HIPOTECARIO
O DE ANUALIDADES HIPOTECARIAS

Oficina Matriz: HUERFANOS 1313, esq. Teatinos, SANTIAGO

Agente General en Valparaíso: PEDRO WILSON,

Calle Blanco 892, Casilla 197

Agente General en Concepción: RAMON MUÑOZ LOPEZ

Calle Caupolicán 362, Casilla 563

Pida los
prospectos
de

La Previsión

y se

asegurará en

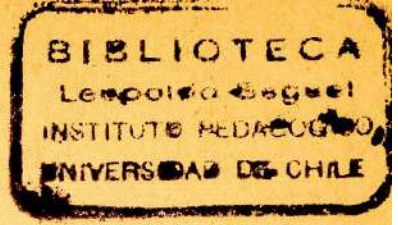
La Previsión

Agencias en

todo el país

E-0, 10

P. 74 - 7074



MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA
REVISTA DE EDUCACION

¿Programa?

¿Programa? No. Simples aspiraciones. Llegamos con arre-
tos y entusiasmos juveniles, pero con la probidad, la ponderación
y la perseverancia de la edad madura, a continuar una tarea grata,
iniciada, ha mucho tiempo, por los prohombres de nuestra Educa-
ción Pública, menguada, por desgracia, durante un lapso breve,
y vuelta a iniciar, bajo mejores auspicios, a comienzos del presente
año.

¿Promesas? Una, la más honrada y la que, necesaria y am-
pliamente, ha de cumplirse: Servir, en forma leal y consciente, los
intereses de los anhelos culturales y pedagógicos del profesorado na-
cional.

LA REVISTA tiene un programa y lo realizará, pues él con-
templa una serie de reformas, iniciativas y actividades, encaminadas
todas ellas a transformarla, a la brevedad posible, en el vocero efec-
tivo y querido de quienes, desde los distintos sectores del sistema
nacional de educación, desempeñan la promisoría función social de
conservar los verdaderos valores del pasado, de forjar los del pre-
sente y de preparar los del esperanzado futuro, para así merecer la
confianza, la estimación y el apoyo de sus mandantes, los ciuda-
danos todos de la República.

Su programa semeja la corriente de agua clara que desciende
de nuestras altas montañas. Nada parece decir; sin embargo, al-
berga en sus entrañas potencialmente, electricidad que da fuerza,
luz y calor.

Desea llegar a constituirse en el instrumento de progreso pro-
fesional y humano del magisterio; y, sin precipitaciones, ni aspa-
vientos, satisfará sus deseos, y será la publicación del profesorado
y para el profesorado.

Donación Carlos Silva Figueroa

La Escuela de la Comunidad

por E. Devaud

Director de la Escuela Normal de Hauteville

Hace diez años, en Alemania, como en nuestro país (Suiza), la pedagogía nueva era la de la espontaneidad del alumno. Sólo se consideraba asimilable aquello que el alumno "actuaba" al impulso interno de una "necesidad". Pedagogía del *vom Kinde aus* (que sale del niño). Los pedagogos alemanes traspusieron esa etapa allá por 1926. Hoy, la expresión de moda no es ya *Arbeitschule* (escuela del trabajo), sino *Gemeinschaftsschule* (escuela de comunidad). Dicen todavía *vom Kinde aus*, pero agregan *zur Volksgemeinschaft hin* (dirigida a la comunidad popular). Esta evolución se explica por razones múltiples y diversas, tanto políticas como pedagógicas, que sería superfluo exponer en este lugar. La principal, a mi juicio, es la siguiente: la educación que pretende inspirarse solamente en la psicología del niño es estéril y vacía, vacía porque, al analizar al niño, aparte de su facultad de comprender y su necesidad de amar, no se encuentra nada excepto lo que en él se ha puesto de afuera; estéril, porque esa psicología experimental no nos informa sobre lo que es preciso hacer con el niño ni hacia qué forma de vida debemos dirigirlo. Y esto es lo que importa saber, ante todo, para hacer algo, para conducir a hacer y aún para dejar hacer. La psicología no es más que descriptiva; la pedagogía debe ser normativa.

¿Educar al niño "para sí mismo"? El individuo aislado, dentro de los estrechos límites de su "yo" singular, no es interesante. Su vida es demasiado breve y sus fuerzas demasiado cortas para que valga la pena de los muchos esfuerzos que se requieren para formarlo. Los sacrificios de tiempo, de inteligencia y de corazón que se dedican a educarlo no pueden ser compensados sino por resultados que excedan de los intereses individuales. Pero más allá del individuo, — puesto que los pedagogos de hoy se rehusan a

servir los intereses de Dios, — no se encuentra más que la nación y la humanidad. Por eso, si bien el punto de partida de los innovadores alemanes es el niño, el punto de llegada es la comunidad; la comunidad viene a ser el fin de la educación. No termina la formación del niño sino cuando su personalidad se ha fusionado con la comunidad, identificándose los intereses de uno y de otra. Y esto se consigue haciendo vivir al niño vida de comunidad, de acuerdo con el antiguo adagio: "herrando se hace el herrador".

I

1. Educación de la persona para la comunidad por la comunidad. Se dice precisamente comunidad y no sociedad (*Gemeinschaft, nicht Gesellschaft*). Uno se da por entero a la comunidad y no da a la sociedad sino lo que exigen los estatutos, so pena de no poder aprovechar de las ventajas que nos asegura. La sociedad, según Peter Petersen, de Jena, es un producto de la razón razonante que pesa, mide, verifica y critica, calculando los sacrificios que consentirá y los beneficios que ha de obtener. Nace de un cálculo y no se mantiene sino mientras la solución es satisfactoria. La comunidad nace de una necesidad imperiosa, que domina nuestra personalidad y la conmueve hasta las raíces del "yo". La fuerza que nos impulsa a ligarnos unos a otros es más íntima, más vital, que las razones de interés y de conveniencia percibidas por la conciencia lúcida. Somos solidarios de aquellos de nuestra especie por el fondo mismo de nuestra naturaleza común; estamos ligados a los de nuestra raza y nuestro pueblo por disposiciones hereditarias cuyo origen se pierde en los siglos acumulados. La conciencia lúcida sólo nos agrupa en sociedades. Infrangibles complejos subconscientes nos congregan en comunidades, no sólo para ayudarnos a desenvolvernos más cómodamente en la vida, sino también para ser lo que somos y realizar nuestra parte en el misterioso destino de nuestra nación o el de la comunidad internacional. No podemos discutir aquí esta teoría. Recordemos, no obstante, antes de proseguir la exposición, que la sociedad es el resultado de una inclinación de naturaleza, que exige ser prolongada por la razón y por la libertad. Se concreta en "sociedades" diversas, que nos "toman" más o menos, según correspondan a intereses más o menos vitales.

El individuo sólo aparece un instante, comparado con lo ili-

mitado de los siglos; es el destello de una gota de agua al sol, en la superficie de la inmensidad del océano; aislado, no puede realizar nada de estable ni de útil. Pero la humanidad se prolonga indefinidamente en el tiempo; cubre la Tierra; la nación ocupa en ella una porción ciertamente notable; la humanidad o, por lo menos, una raza, un pueblo, puede ejecutar una obra duradera y de importancia, porque posee una perennidad relativa y porque puede producir una poderosa suma de energía. La sensatez nos aconseja no permanecer inmovilizados en un "yo" tan estéril como insignificante y unir nuestra voluntad particular a la voluntad colectiva de la raza o de la especie y amalgamar nuestros intereses con los intereses del conjunto. No hay empleo más normal de esa libertad de que nos sentimos tan celosos que el de adherirnos de buen grado a la comunidad, servirla con decisión espontánea y desarrollar nuestro propio valor en función de su destino. La sociedad se justifica por un interés totalmente exterior; la comunidad tiene su razón de ser en una necesidad que se impone interiormente y a la que importa comprender para adaptarse mejor a ella, como una fuerza natural que uno no domina sino sometiéndose primero.

2. Es tal la misión que se asigna a la escuela de comunidad. Léese por doquiera **Lebensgemeinschafteschule** (escuela de comunidad de vida). La expresión ha sido vulgarizada en los círculos pedagógicos por Friederich Junge: **Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft**: el "estanque de la aldea" es una "comunidad biológica", es decir, un agrupamiento de seres muy diversos, animales y plantas, a los que las necesidades de la existencia han unido en un conjunto reactivamente cerrado. Los pedagogos del siglo XX, Lay en particular, aplicaron a la escuela esa denominación de historia natural, subrayando con esa misma transposición lo que ven de instintivo, de fatal, de incoercible, en la fuerza "cósmica" que obliga a los individuos a congregarse.

Las familias son, ciertamente, comunidades; pero tan limitadas en sus miras y en sus intereses, como en el número de sus miembros. Por otra parte, muchas se extinguen al cabo de pocas generaciones. Las necesidades del mundo actual postulan una agrupación más vasta, más duradera y más poderosa: la nación, dicen los nacionalistas; la raza, dicen los racistas; la humanidad, dicen los socialistas. Unos y otros, con intenciones diferentes, tienden a la escuela de comunidad. Unos y otros introducen, entre la familia y el Estado, un órgano intermediario, la escuela, que toma al niño al

salir del hogar —cuanto más temprano, mejor: a los tres o cuatro años de edad—, para iniciarlo en la vida de comunidad, impregnarlo en espíritu de comunidad y conducirlo a concebir la vida, —su vida—, sólo puesta al servicio de la comunidad. La comunidad escolar (*Schulgemeinschaft*) no es sino un órgano de la comunidad popular (*Volks-gemeinschaft*), nacional o internacional, cuya función consiste en engendrar al niño para la vida de comunidad, algo así como el padre lo engendró, pocos años antes, para la existencia individual.

La casualidad compone el contingente del primer grado primario. Los niños llevados por las madres emocionadas que comprenden que la escuela se los quitará, forman una muchedumbre, una colección de individuos yuxtapuestos como en un coche de ferrocarril. De ese grupo inorgánico en el que se encuentran “uno al lado de otro” (*neben einander*) y cada uno para perseguir su objeto particular que es instruirse pues para eso sus padres lo han enviado a la Escuela, es preciso constituir un grupo orgánico, en el que no solamente se entrecayuden uno con otro (*mit einander*) en el que no sólo estén en mutuo servicio, uno para el otro (*für einander*), sino también en el que cada uno se consagre al servicio de la comunidad, ante todo y sobre todo; también de los demás pero dentro, por y para la comunidad. La comunidad es el único bien; es la única autoridad. La educación intelectual consiste en adquirir conciencia del espíritu de comunidad y vivirlo por la inteligencia; la educación moral consiste en conformarse al bien común y vivirlo por el corazón. Uno cobra carácter moral sometiendo las desviaciones del egoísmo individual a la voluntad de la comunidad. Los alumnos deben experimentar la vida en común, preparar su esfuerzo en común, organizarse en común, pues la noción misma de comunidad escolar entraña como consecuencia la autonomía del trabajo y del gobierno.

3. Esa fusión se verifica pronto cuando los alumnos han sido ejercitados desde temprana edad a la vida de comunidad, gracias a las actividades en común, lecciones (si es permitido emplear este término), juegos, trabajos de laboratorio y de taller, crítica de los deberes de clase, discusiones sobre asuntos que interesan a la comunidad, excursiones, temporadas en el campo, en el *Landheim* (hogar en el campo), etc. Uno siente que forma parte de un todo, no como un aparato que puede ser desprendido, sino como un órgano esencial a la integridad del cuerpo, que vive la vida del

cuerpo y cuyo fin y cuyo deber se identifican con la prosperidad del cuerpo; se tiene la sensación de engrandecerse, de superarse, comprobando lo que obtiene el conjunto y que nadie habría podido producir por sí solo. Y, de la manera más espontánea, se acuerda a la comunidad el asentimiento profundo, la adhesión íntima de la personalidad total. Es la primacía de lo colectivo de la comunidad.

Y se manifiesta entonces el florecimiento de las virtudes de la comunidad: el don de sí, el contento de servir, la generosidad, la sumisión consentida a aquellos a quienes la comunidad ha confiado la autoridad; la conciencia de la responsabilidad de cada uno con respecto al grupo; la preocupación de asegurar el orden y la justicia, de mantener la cohesión y la unidad frente a todas las divergencias, a todos los sectarismos y a todas las pretensiones particulares.

Lo que el joven ha vivido en una escuela de comunidad continuará viviéndolo, más tarde, en la comunidad política. "La comunidad escolar se establece leyes, se asigna una tarea y los medios de cumplirla; fija las relaciones de los miembros con la colectividad; crea una organización y reglamenta el trabajo, es decir, en un sentido determinado, su producción y su consumo". (W. Paulsen). ¿No ha de hacer lo mismo, pero en un campo más vasto, la comunidad política, sobre todo, si es socialista?

4. Se habla tanto y tan bien de teatro, de danza, de fiestas, de excursiones; en los libros que preconizan la escuela de comunidad, que uno no puede evitar la impresión de que la enseñanza no es más que algo accesorio. El desarrollo del *Gemeinschaftsgeist* (espíritu de comunidad) se ha convertido en la finalidad extrema de la vida escolar. Decir que no se enseña, que ya no se aprende nada en la escuela de comunidad, es más que una exageración; es un error. Lo que ocurre es que esta escuela imparte el saber no ya por la palabra del maestro que lo expone desde el pupitre, sino por la comunidad, elevada a la dignidad de agente principal de educación y de instrucción. Tal es el sentido profundo de ese *Gesamtunterricht* (enseñanza por el todo) de que tanto hablan los autores alemanes y que definen con cierta dificultad, así como a nosotros nos cuesta bastante esfuerzo comprenderlo. Se dice que es una enseñanza que irradia en torno de un tema —el bosque, la protección contra el frío, los transportes, etc.—; en tal caso sería un "centro de interés" una "concentración", como traduce Dottrens. Es ésta una comprensión superficial. La "enseñanza colectiva" es la

que surge espontáneamente de la comunidad escolar al adquirir conciencia de una necesidad de saber que la trabaja sordamente y esforzándose por satisfacerla. Esa necesidad se manifiesta bajo la forma de una pregunta de un alumno; pregunta que suscita la curiosidad de todos, a la cual todos reaccionan y a cuya solución se dedican todos, para beneficio común. Bertold Otto es el pedagogo que mejor ha destacado el aspecto original del **Gesamtunterricht**. Para él, una nación, una raza, es estimulada en sus obscuras profundidades por fuerzas instintivas que la llevan hacia un destino lejano e indefinido. Cada individuo experimenta la propulsión de esas fuerzas, pero parcialmente; no posee sino una partícula de lo que yo llamaría de buen grado el genio colectivo de la raza. Reuniéndose, los hombres se comunican inconscientemente las apetencias y los deseos que los persiguen; se reúnen precisamente para explicarse mutuamente ese deseo y buscar la manera de apaciguarlo. Los hijos de los hombres también se reúnen en la escuela. Déjeseles hablar. Su necesidad de saber se abrirá paso en numerosas preguntas que se solicitarán unas a otras, prueba de que las mismas necesidades comienzan a hacerse sentir en los espíritus; algunas de ellas serán retenidas por el grupo. Como la necesidad es colectiva, la búsqueda de lo que pueda satisfacerla será colectiva. Cada uno llevará su parte de datos y éstos serán confrontados y discutidos. Es, como se ve, una enseñanza de cada uno por la comunidad, una enseñanza, hablando con propiedad, colectiva.

Todos los émulos de Bertold Otto no están tan imbuídos como él de la mística del genio de la raza. Todos adoptan sus opiniones sobre la eficacia del **Gesamtunterricht** y sobre su carácter colectivo.

Por cierto que esta enseñanza no se presenta sistematizada, ordenada y desarrollada punto por punto, con recapitulaciones y repeticiones. Nace, al parecer por casualidad y desordenadamente de las preguntas de los alumnos. Pero como obedecen a una profunda necesidad de saber, son impulsados a instruirse por una fuerza interior, inmanente, y no por el estímulo externo de un maestro; sufren de ignorar, se sienten impacientes por saber; se informan por medio de sus padres, en su ambiente, en los libros, por su maestro, que excita y mantiene su animación, pero que los dirige más bien que proporcionarles conocimientos. Los alumnos se comunican los resultados de sus investigaciones y los condensan en un cuerpo de doctrina que es la obra de todos y de cada uno. Todo

es el **Gesamtunterricht**. Nacido del espíritu de comunidad, refuerza la cohesión de comunidad por la manera común de pensar y de juzgar que es su consecuencia y de la que deriva, a su vez, una manera común de sentir, sin dejar de contar la manera común de actuar y de trabajar.

Pues la clase fija el tema que se ha de indagar y luego los debates. Organiza "equipos" y fija a cada uno su tarea. Siguen fichas e informes y obras más concretas como piezas de teatro, redacciones colectivas, relieves o mapas, decoraciones y dibujos, variados objetos ejecutados en colaboración y que, a menudo, quedan como propiedad de la comunidad.

5. En esa forma, la educación de comunidad reintroduce la enseñanza mutua de hace cien años, mientras la educación individualista, la de la escuela a medida, reedita la enseñanza singular de hace doscientos años. El mundo gira pero se renueva poco. Los pedagogos individualistas adoptan el "Emilio" como su Corán, mientras que los pedagogos de la comunidad se inspiran en el "Contrato Social". Siempre es Rousseau.

"El niño ha nacido libre y donde quiera está entre rejas". Algunos —escuela a medida, escuela serena, plan Dalton, plan Winnetka— tratan de volver sobre lo andado y restituirle su libertad nativa; otros, los maestros de la escuela de comunidad, ajustan más su servidumbre sometiéndolo a la "voluntad general", rigurosa y tiránica de la colectividad, la cual manda hasta en el espíritu, hasta en la conciencia, y se impone como regla última de moralidad y, por consiguiente, de moralización. Aunque se hagan objeciones, la escuela liberal del "**vom Kinde aus**" me parece contradictoria con la de la **Gemeinschaft**, exactamente como el "Contrato Social" se opone al "Emilio".

II

Demostrarlo, no está en mi plan. Estas páginas de que dispongo no bastan tampoco a la discusión de los postulados de la pedagogía "de la comunidad". Frente a sus asertos debo, pues, contentarme con enunciar la doctrina que considero verdadera y que, por lo demás, es la de nuestra tradición romanda, inspirada de espíritu cristiano.

1. Todo el sistema "de la comunidad" se basa en el principio,

considerado como indiscutible, de que el niño pertenece a la comunidad, sea ésta nacional o internacional. El liberalismo pedagógico exclama: "El niño no pertenece sino a sí mismo; toda tentativa de confiscarlo es un delito, asimilable a la corrupción de menores". "Pertenece a la comunidad como la parte al todo", replica el socialismo pedagógico. Desde que el mundo es mundo, el conflicto subsiste y se prolonga. Sin embargo, la pedagogía cristiana lo ha disminuido hace diez y nueve siglos: "El niño pertenece a Dios". Pero Dios ya no es bastante "científico" para que la psicología y la pedagogía se arriesguen a remitirse a su Palabra. Hay en el hombre algo de terrestre; como hombre es terrestre, es parte de la ciudad; es para la ciudad antes que para sí mismo, y esto hasta el sacrificio de su vida, si fuere necesario. En cuanto concierne a la tierra y a los intereses terrestres, la ciudad reclama legítimamente que el niño sea educado para ella. Y en este punto la educación puede ser legítimamente "de comunidad". Hay en el hombre algo de celestial y de dispuesto a Dios: su alma inmortal y su destino sobrenatural; en cuanto pertenece al cielo, que es de un orden superior y de duración eterna, la persona humana está por encima de la ciudad terrestre y ésta no es para ella más que un medio de realizar su destino según las normas fijadas por Dios. Como individuo perecedero, el hombre es, por cierto, parte del todo; como persona inmortal, "divinizada por la gracia", es un todo, superior a la ciudad. El Estado puede exigir que derrame mi sangre por él, porque la defensa de la ciudad es un bien superior a mi vida de individuo singular; no puede exigir la menor mentira porque el mandamiento de Dios es superior a la intimación del soberano terrestre. El hombre debe regirse teniendo presente aquello para lo que ha sido hecho. Ahora bien; ha sido creado para otro fin que no es el bien de la sociedad; en este sentido, la sociedad es para la persona. Pero no alcanza su fin sino viviendo temporalmente en sociedad; en este sentido, es un ser de comunidad. De esto resulta una pedagogía de la personalidad cristiana que no puedo exponer, ni siquiera esbozar aquí, igualmente alejada de la solución individualista como de la solución "de comunidad".

2. Pero no "estatista". Pues la institución por la cual el niño se integra en la comunidad no es la escuela, sino la familia. La educación es obra del hombre en sociedad y no del hombre aislado. Por eso el niño nace en una sociedad estable y organizada, la fami-

lia. Está constituida para él y para asegurar su educación permanece indisolublemente unida.

Una cultura un poco adelantada no es ya posible en un agrupamiento restringido y solitario. A fin de subvenir a sus necesidades, a su perfeccionamiento, a su defensa, las familias se reúnen en ciudades y después en naciones. Por el hecho mismo de que un vástago sale de un tronco familiar, nace miembro de la nación a que pertenecen sus padres. No hay razón para insertar entre los dos el intermediario inútil de la escuela.

El primer deber del Estado, el que justifica su existencia y su función, consiste en mantener el orden. Se mantiene el orden cuando reina la justicia, es decir, cuando los derechos son respetados y se salvaguarda su jerarquía. Su misión de protector del derecho, comporta para el Estado el deber de ser el primero en respetar la sociedad familiar, la cual es anterior a la sociedad civil y superior a ésta en todo aquello que concierne a su conservación y a su propagación, independiente en el ejercicio de sus funciones propias; entre éstas, figura en primer término la educación de los hijos. Es preciso, pues, que las leyes civiles aseguren a los padres la libertad plena de formar a sus descendientes según la tradición familiar. El padre por la carne, por ser el principio de la generación, es principio de la educación. Su hijo es algo suyo y así como tiene derecho sobre su propia persona, el padre tiene derecho sobre esa extensión de su persona que es su hijo. Tal derecho es inalienable. El Estado no puede expropiarlo ni el padre puede cedérselo. Sin embargo, el Estado, como guardián del derecho en la sociedad civil, puede y debe obligar al padre a cumplir su deber: y en particular el de que eduque a su hijo hasta el nivel de cultura requerido por el bien común del país.

3. A fin de que se encuentre en mejores condiciones de desempeñarlo, el Estado, cuya segunda misión consiste en promover el progreso, puede poner escuelas y maestros calificados a disposición de las familias, sin establecer un monopolio que viole el derecho de éstas. Es lo que se procura hacer hoy, a porfía, en todas partes. No obstante la forma de designación del maestro y cualquiera que sea la autoridad que promulgue el reglamento escolar y verifique la instrucción de los alumnos, la escuela sigue siendo una institución primeramente familiar, en el sentido de que no tiene poder sobre el niño sino en cuanto se lo concede la familia. La familia le presta ese poder, sin despren-

dearse de él. Contrariamente a la pedagogía "socializante" jamás se repetirá lo suficiente que siendo los derechos del Estado complementarios de los de la familia, y, por consiguiente, de segundo rango, la escuela es ante todo una institución surgida de la familia, dependiente de la familia y análoga a la familia.

Análoga a la familia y, por lo tanto, comunidad. Según las leyes de la naturaleza, el niño se educa en sociedad. Según las leyes de la naturaleza, la familia tiene varios niños y no uno solo. Empleen o no la escuela del Estado, los padres no tienen la intención de eludir las condiciones normales de la educación. Desean que la escuela a que asisten sus hijos sea como una familia; y para que así lo sea, delegan en el maestro una parte de su autoridad.

Sí, de su autoridad. Si la escuela no es una institución análoga a la democracia socialista con que sueñan los revolucionarios, sino a la familia, la autoridad no reside en una *Schulgemeinde* en la que el maestro no dispone sino de su voz individual, sino en el maestro que la asume — como el padre y como el Estado—, sólo para el bien de los que le han sido confiados.

4. Y ese bien consiste en que instruyan. Contrariamente a las teorías de la escuela de comunidad, afirmamos que en eso se concreta la tarea esencial de la escuela, que tal es su razón de ser y que sin ella desaparecería. Por supuesto, que los niños se instruyan activamente, es decir, de modo que el saber se convierta en algo de su inteligencia y de su persona, que responda a un "apetito" real, como solemos decir, a una "necesidad", según el término que prefiere Claparède, que sea "poseído", vale decir, que el alumno, en vez de soportarlo como un peso inerte, lo use espontáneamente para realizar su vida, para satisfacer las necesidades racionales y sobrenaturales de esta vida así como para afrontar las de la tierra y del cuerpo. En este sentido se puede admitir que "el hombre piensa para vivir".

¿Qué piden las familias a la escuela? Que instruya a sus hijos. Y hasta ahora el Estado no ha exigido de ella otra cosa. La escuela, desde tiempo inmemorial, se ha dedicado a comunicar conocimientos. Para este fin ha sido fundada.

El niño no puede descubrir por sí mismo la respuesta a problemas vitales que fatalmente se le plantean — que no puede dejar en suspenso porque necesita conocer su solución para vivir, y porque viviendo ya adopta un partido—, sobre su existencia y su

destino, sobre el mundo, sobre Dios, y, más humildemente, más inmediatamente sobre lo que le conviene o no le conviene en lo que le propone su ambiente. El animal encuentra en él una respuesta precisa, suficientemente infalible, a las exigencias limitadas de su ser y de su bienestar físico. El animal es enseñado desde adentro por el juicio estimativo sobre lo que le conviene o no le conviene. Es la enseñanza interior del instinto. Por más que el hombre se empeñe en escucharlo no oye sino el llamamiento doloroso del deseo. Busca entonces a su alrededor algo que lo ilumine y sólo puede hallarlo en su experiencia, llegada de afuera, o en la ajena.

¿Su experiencia? Es demasiado lenta si se deja librado a sí mismo; es penosa y a veces mortal. La vida de un hombre no basta, ni con mucho, para adquirirla. Pero los hombres, antes de desaparecer, han tenido tiempo de comunicar a los que han de seguirlos, el resultado de sus experiencias, a fin de que aprovechen de ellas, se ahorren esfuerzos de indagación y eviten decepciones. A través de generaciones se ha constituido un tesoro de conocimientos, fruto de observaciones y de reflexiones milenarias. El hombre es un ser que tiene, para vivir, necesidad de que lo instruyan, no sólo sus contemporáneos sino también, y sobre todo, los que lo precedieron. Las condiciones naturales de la humanidad han obligado a las capas sucesivas de hombres a constituir un patrimonio intelectual, la ciencia, en el sentido más amplio de esta palabra y una tradición que lo conserve y lo transmita.

Ese patrimonio precioso está confiado a la custodia de las familias y de la sociedad. Para transmitirlo con más seguridad a los que vendrán, las familias y la sociedad crearon conjuntamente la escuela. Las familias envían a ella a sus hijos y vigilan para que adquieran la ciencia conveniente con la cultura intelectual que le corresponde; el Estado se preocupa de la competencia y de la calidad de los maestros y verifica su eficacia.

La noble tarea de enseñar basta a la escuela y todo lo demás se subordina a ella. Se exige orden, regularidad, disciplina y atención para que la enseñanza no sea perturbada. La formación del alumno para la virtud incumbe ante todo a la familia, si bien la escuela no puede dejarla de lado. La escuela tiene su misión propia en la formación de enseñar y ésta es también la de enseñar, enseñar el por qué de la buena conducta. La familia despierta la virtud de la sinceridad y acostumbra a ella. La enseñan-

za hace comprender las razones que prohíben hablar contra el propio pensamiento. Si uno tiene presente que la función de enseñar no consiste en atiborrar la cabeza del niño, sino en "elevantarlo" hasta lo "verdadero" en su imperiosa realidad, en su sereno esplendor, la misión de la escuela es bastante amplia, bastante bella para que no necesite invadir el dominio de la familia y no se apropie tareas para las que es mucho menos apta de conducir a buen término.

5. El maestro instruye por "autoridad". Palabra ésta que nuestros oídos no oyen sino con cierto horror, por defecto de comprensión. **Auctor** viene del verbo latino **augere**, aumentar. ¿Aumentar qué? La vida, y, por consiguiente, engendrar, crear, y también ensanchar la vida. Crear una persona libre, una persona capaz de decidir sobre sus actos y de conseguir aquello para lo que ha sido creada. ¿Quién creará esa persona? La familia, y la escuela, análoga a la familia.

A pesar de Rousseau, el niño no ha nacido libre, o, mejor dicho, no es libre sino en posibilidad; sólo con el auxilio ajeno caerán sus rejas. Nace sometido a sus inclinaciones, a sus pasiones, a sus instintos inferiores; es cautivo de su ignorancia. No podría libertarse por sí mismo: su voluntad es demasiado débil. Todo lo que hay en él de superior y de implícitamente racional, clama por ayuda. Esa ayuda le llega de afuera, aunque está destinada a asegurar la libertad interior. ¿Esperar? No; puesto que, entretanto, la costumbre viciosa le ligará más invenciblemente la voluntad. Es preciso intervenir. Los que intervienen tienen interés en librarlo y no en mantenerlo en servidumbre, porque lo aman. De igual manera, su inteligencia sólo se redimirá de la ignorancia si el auxilio de afuera acude a dar fuerzas a la debilidad de adentro. El niño no se educa ni se instruye por sí solo. La autoridad del padre, la del maestro, es la ayuda que solicita y que espera en su angustiada situación. Pero autoridad quiere decir siempre auxilio liberador y por consiguiente, obra creadora.

La autoridad sólo es redentora cuando median estas dos condiciones, ambas indispensables y mutuamente complementarias: que sea imperativa, pues sólo entonces los instintos inferiores se someten a las facultades superiores, todavía demasiado frágiles; que esté animada de amor, que no se imponga sino por el bien de aquel a quien somete, y, sin escuchar jamás las insinuaciones del interés propio, que tienda únicamente a este fin: ser útil.

La autoridad del maestro es la ayuda redentora que el alumno reclama para librarse de la ignorancia. Entendemos con esta palabra no sólo la falta del saber necesario, sino también la dificultad de comprender y de aprender y la facilidad de errar. Todas las lecciones, todos los ejercicios, libran, pues, al alumno de alguna impotencia, hasta que, llegado a la madurez de la voluntad, se conduzca por sí mismo de acuerdo con la regla de lo verdadero, y que, llegado a la madurez de la inteligencia, continúe por sí mismo su instrucción, apto al fin para comprender con un esfuerzo personal y para contemplar lo verdadero.

¿Qué maestro se atrevería a jactarse de obtener semejante resultado derramando desde lo alto de una cátedra en los cerebros de oyentes pasivos los elementos de un conocimiento auténtico? Desde siglos, el buen sentido muestra el único método: poner en contacto la inteligencia activa con el saber presentado bajo una forma apropiada a la debilidad del tierno entendimiento, excitar a éste a que se lo asimile con acto inmanente, acostumbrarlo, con la paciencia y el largo tiempo que se requiere, a ejercicios cada vez más personales, a fin de transformar esa erudición nueva en ciencia habitual, en aptitud vivaz del espíritu. Y esto no se obtiene sino a condición de que la "persona" entera del alumno sea puesta en "apetito". Sólo el que tiene hambre asimila y aprovecha el alimento.

6. ¿Qué enseñará el maestro? Todo lo que debe enseñar la familia. La familia, célula de la ciudad, no educa al niño solamente para él, ni para ella, sino también — aparte de su destino sobrenatural —, para la ciudad. La familia es la institución que introduce al niño en la sociedad. Es también la institución que forma al niño para la vida social, especialmente, para la vida de la nación. La familia tiene el deber estricto de proveer a sus vástagos de las nociones que le exigirán no sólo las necesidades de la vida moral y religiosa, de la vida intelectual, sino también las de la vida cívica y nacional. Lo hace por la escuela. Y el Estado, interesado a su vez, verifica legítimamente si los futuros ciudadanos han recibido bien la instrucción indispensable para el ejercicio de sus deberes nacionales. Más aún, las escuelas cristianas no pueden dispensarse de promover las virtudes que preconiza la pedagogía "de la comunidad", que no puede asumir el monopolio de ellas. Y como la escuela, la clase, es realmente, una comunidad, aunque análoga a la familia, más que a las asambleas parlamentarias, ¿por qué ha-

bríamos de negarnos a adoptar, — pero por intermedio del maestro—, esa participación efectiva de los alumnos en la vida de la clase, en los temas de las lecciones, en la distribución de las tareas por "equipos", en las investigaciones en común, en las fiestas y las excursiones? El papel del maestro es el de un padre en un hogar muy unido, en el que los niños, ya grandecitos, son invitados a dar su opinión sobre los asuntos de la casa, a mezclarse en las ocupaciones de la familia, a distribuirlas entre ellos coordinándolas armoniosamente en mira de la prosperidad del conjunto, y a hacer suyos sus intereses y su honor. Que nuestras comunidades escolares se parezcan un poco más a familias. Y que los maestros sean un poco menos pedagogos y más padres.

La escuela cristiana, mucho antes de que llegaran al mundo los educadores colectivistas, enseñaba a los niños a "dar al César lo que es del César". Y agregaba: "Dad a Dios lo que a Dios pertenece". Este último mandato ha redimido a la persona del yugo "estatista" pagano, asignándole un fin superior al bien de la ciudad. Redime todavía al individuo moral de las ligaduras de la sociedad en cuanto toca a su propio destino. Al borrarlo, la pedagogía de la colectividad, nacional o internacional, y al proclamar el derecho divino de la mayoría, expresión de la "voluntad general", ha forjado, en la escuela de comunidad, por poco que ésta sea fiel a los principios en que se inspira, uno de los más completos instrumentos de expresión de las jóvenes inteligencias y de las jóvenes conciencias que se haya imaginado desde Platón, lo que no es poco decir.

La Doctrina Pedagógica *de John Dewey*

por Ou Tsuin Chen

(Continuación)

LA DEFINICION DE LA EDUCACION

I.— La educación definida desde el punto de vista social

Dewey define la educación desde el doble punto de vista social e individual. Como lo ha señalado Durkeim en el curso del siglo XIX los pedagogos no veían en la educación sino una cosa eminentemente individual. "Para Kant, escribe Dewey, como para Stuart Mill, para Herbart, para Spencer, la educación tiene por objeto realizar en cada individuo, pero llevando al más alto grado de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general". (1). Por esta época la teoría de "un desenvolvimiento de todas las facultades, espiritual, mental y física del individuo", era adaptada explícita o implícitamente casi por todos los pedagogos. Pero en todos los tiempos, la educación ha sido en la práctica, una cosa social. Sólo hacia fines del siglo XIX este aspecto social de la educación ha sido puesto de relieve por algunos pedagogos. Entre éstos, Dewey fué uno de los primeros en hacerla. Su obra memorable, titulada **The School and Society**, aparecida en 1899, tenía precisamente por objeto hacer resaltar la concepción social de la educación. El nombre de Dewey debe ser inscripto al lado de los de Lange, de Bergemann, de Vincent y d'Elstrandre, que son citados por Durkeim como pedagogos eminentes que han dado todo su valor a la faz social de la educación.

Definiendo la educación desde el punto de vista social, Dewey escribe: "Genéricamente hablando, la educación significa la suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, trasmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado". (2). Resulta de esta definición que Dewey considera en primer tér-

mino, la educación como una necesidad social. Esta necesidad, según él, obedece a ciertas circunstancias esenciales. Ellas son, de una parte, los hechos del nacimiento y de la muerte, y de otra parte, la diferencia de edad entre los miembros adultos y los miembros adolescentes de una sociedad. Desde que es cierto que todos los miembros de una sociedad morirán, es evidente que la conservación de la misma depende de la educación de los miembros jóvenes, a fin de que estos últimos se apropien las funciones y preserven los valores de la sociedad. (3). En la sociedad de animales inferiores, la diferencia cuantitativa de facultades es tan insignificante que puede ser colmada en el curso del desenvolvimiento natural del animal joven. Pero tal no es el caso en las sociedades humanas. En estas, la diferenciación entre el niño y el adulto es tan marcada que el solo proceso físico del desenvolvimiento, si no es intencionalmente dirigido, es insuficiente para la conservación de los hábitos y de los ideales de un grupo social. "Hay necesidad, escribe Dewey, de que estos miembros jóvenes sean no sólo preservados físicamente en número suficiente, sino que también sean iniciados en los intereses, en los propósitos, en los conocimientos, en la industria y en los principios de los miembros adultos; de lo contrario se producirá una interrupción en la vida característica del grupo". (4). Dicho de otro modo, puesto que las instituciones y los fines importantes de una sociedad no son físicamente hereditarios, ellos deben ser conservados por una herencia social, vale decir, que la dirección deliberadamente impresa a las capacidades naturales de los recién nacidos debe preservar las fuerzas sociales ya existentes. Es la educación la que asume la responsabilidad de esta dirección, de capacidades naturales y que asegura esta especie de herencia social.

Se ve que la educación entendida como proceso de transmisión de herencias sociales, comprende dos cosas distintas, a saber: la educación formal y la educación no formal.

La última es dada por toda la sociedad y la primera por una institución especial: la Escuela.

Insistiendo en la necesidad social de la educación, parece que formulamos un truismo. "Pero, replica Dewey, la justificación se encuentra en que esta comprobación sirve para ponernos en guardia contra una noción indebidamente escolástica y tormal de la educación". (5). La escuela es en realidad un importante sistema de transmisión que orienta las disposiciones del adolescente, pero no es sino un medio, y un medio relativamente superficial, comparado

a otros agentes. "Sólo cuando hemos asido de un modo más fundamental y persistente la necesidad de la educación, podemos estar seguros de colocar los métodos escolares en su verdadero encadenamiento" (6).

Pero, ¿cuál es este principio fundamental de la educación? Es aquel que es aplicado por toda la sociedad por medio de comunicaciones. "No solamente la sociedad continúa existiendo por transmisión, por comunicación, sino que ella puede ser propiamente concebida como existiendo en transmisiones, en comunicaciones". (7). Hay más que un parentesco verbal entre las palabras "común", "comunidad", y "comunicaciones". "Los hombres viven en una comunidad en razón de cosas que tienen en común, y la comunicación es el medio por el cual entran en posesión de las cosas en común". (8). Para formar una comunidad, lo que debe haber en común, son propósitos, creencias, aspiraciones, en una palabra, una conciencia social. Estas cosas no pueden pasar físicamente de una persona a otra como ladrillos entre las manos de los albañiles. La comunicación que crea la participación en la conciencia común es aquella que determina entre los miembros de una misma comunidad las mismas disposiciones emocionales e intelectuales; y la formación de una disposición semejante es precisamente el fin de la educación. "A fin de cuenta, no solamente la vida social exige la instrucción para asegurar su propia existencia de manera permanente, sino el proceso mismo de vivir en común educa". (9). Para Dewey, los grupos sociales, cuyos miembros todos no conocen el fin común ni están interesados por él, de manera a reglamentar su actividad propia en relación a este fin común, son grupos que no constituyen verdaderas comunidades. En una verdadera comunidad, aquella donde todos los miembros participan en una actividad en vista de un fin común que todos conocen, la mentalidad y la sensibilidad de los mismos obedecen a influencias sensiblemente análogas. No solamente su conducta exterior es unánime, sino también su carácter y su conciencia. Por consiguiente, todas las actividades verdaderamente sociales son educativas. Dewey va hasta decir que "el valor final de todas las instituciones es su influencia educativa." (10).

Ciertamente, la medida del valor de toda especie de institución social, es la de su influjo sobre la formación y sobre la modificación de la emotividad y de la intelectualidad de sus miembros. Pero este efecto no procede de su motivo inicial, el cual es limitado y más inmediatamente práctico. Todas estas instituciones son edu-

cativas, pero ninguna está constituida para este fin especial. Por consecuencia, la educación ejercida por estas instituciones es necesariamente accidental, si bien natural e importante. Así, nos vemos conducidos a hacer una distinción entre educación que es ejercida accidentalmente por estas instituciones y aquella que es deliberadamente asegurada por una institución creada para esa función. En los grupos sociales no evolucionados, encontramos poco de enseñanza formal. Los grupos llamados salvajes, para asegurar las disposiciones deseadas en los jóvenes usan generalmente de la misma especie de asociación que resguarda a los adultos fieles a su grupo. No tienen instrumentos, ni materias, ni instituciones especiales para enseñar, a menos que no se trate de ceremonias de iniciación por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros titulares. La mayor parte del tiempo, los jóvenes aprenden las costumbres de los adultos, adquieren su mentalidad emocional y el fondo de sus ideas, gracias a su participación en la actividad de los adultos.

En una cierta medida, esta participación es directa; los jóvenes toman parte en las ocupaciones de los adultos lo que da lugar a su aprendizaje. En parte es indirecta: en los espectáculos de teatros, los jóvenes reproducen los actos de los adultos y así ajustan sus propios gestos, sus propias maneras, con los de los adultos. "Para los salvajes, escribe Dewey parecerá absurdo buscar una institución donde no se haga más que aprender". (11).

"Pero, allí donde la civilización está desarrollada, la oposición entre las capacidades de los jóvenes y la actividad de los adultos se agranda. Aprender por la participación directa en las ocupaciones de los adultos se vuelve entonces de más en más dificultoso, salvo en los casos de ocupaciones menos difíciles. La mayor parte de las cosas que hacen los adultos son de tal manera elevadas en naturaleza y en importancia que la imitación se vuelve cada vez menos capaz de reproducir el espíritu". (12). La invención del alfabeto vino a complicar más la situación. Si la lengua hablada puede aprenderse maquinalmente por vía de la vida en común con los adultos, el arte de leer no puede aprenderse de la misma manera. "La capacidad de participar efectivamente en las actividades de los adultos depende por consiguiente de una instrucción previa y que se proponga este mismo fin. Las escuelas y los sujetos de estudio son imaginados. La tarea de enseñar tal o cual cosa es delegada a un grupo especial de personas" (12). Se trata ahora de la educación

formal. Pero si la función permanece la misma, la forma ha cambiado. La escuela, en la educación formal, representa una sociedad controlada para mejor cumplir esta función de transmisión. Ella difiere de la sociedad ordinaria en tres puntos.

Ante todo, una civilización avanzada es muy compleja para ser asimilada por los jóvenes. Ella debe ser fragmentada, por decirlo así, en ramas y asimilada en pequeñas dosis. "El primer deber del órgano social que llamamos escuela es el de alimentar un medio **simplificado**. La escuela selecciona los elementos que son fundamentales y que están al alcance de la comprensión de los jóvenes, pues ella establece entre las materias un orden progresivo, apoyándose sobre lo que está ya adquirido para facilitar el esclarecimiento de lo que es más complicado" (13).

"En segundo lugar, es oficio de la escuela eliminar en lo posible los elementos sin valor del medio social y preservar de su influjo los hábitos mentales. Este medio establece un modo de acción depurada" (14). La escuela no tiene por objeto transmitir todas las realizaciones de la sociedad existente, sino transmitir lo que permitirá constituir una mejor sociedad en el porvenir.

"En tercer lugar, es deber de la escuela equilibrar los elementos diversos del medio social y velar porque cada individuo tenga la ocasión de escapar a las limitaciones del grupo social en el cual ha nacido y de ponerse en contacto estrecho con un medio más amplio" (15). Una sociedad moderna está formada en realidad de varios grupos más o menos unidos. En el seno de una sociedad moderna, cada uno de estos grupos ejerce un influjo tangible sobre las disposiciones de sus miembros y por consecuencia impide la formación de una conciencia común. Es esta situación la que obliga a la educación a crear para los jóvenes algo así como un medio homogéneo y equilibrado.

Dadas estas tres características, representando la educación formal ejercida por la escuela un medio **depurado, universalizado y simplificado**, se muestra sin duda superior, a la educación no formal, que es ejercida por toda la sociedad en block. "Pero, nota Dewey, hay peligros evidentes, implícitos en el pasaje de la educación individual a la educación formal" (16). "La educación que el niño recibe fuera de la escuela por su participación directa en la vida social, a despecho de su carácter necesariamente accidental y estrecho, ofrece en efecto algunas ventajas evidentes. "La sinceridad, la vitalidad, la profundidad del interés y de la asimilación, la certi-

dumbre del influjo sobre el hábito y el carácter, tales son los rasgos característicos del tipo de educación accidental" (17).

Esta cualidades de la educación no formal compensan sus defectos. En cuanto a la educación formal, ella puede volverse fácilmente lejana, artificial y libresca. Lo que está para aprenderse en las escuelas cae en gran parte en abstracciones y está lejos de poder ser traducido en acción y en objetos familiares. Las materias de estudio están constituidas por técnicas figuradas e informaciones secas que no existen sino en un mundo convencional, y su adquisición no tiene sino un efecto insignificante sobre la disposición del carácter del niño. "Hay, señala Dewey, el peligro constante de que las materias de la instrucción formal sean simples materias escolares, aisladas de las materias de la experiencia, de la vida. Los intereses sociales permanentes quedarán probablemente perdidos de vista". (18). Por el contrario, los datos técnicos expresados en abstracto tienen un lugar preponderante en la escuela. Es así como se llega a la concepción corriente de la educación: concepción que ignora la necesidad social y la identidad de la escuela con toda asociación humana, que afecta a la vida consciente, y que asimila la escuela a un simple órgano de transmisión intelectual sobre cosas lejanas y una simple comunicación de conocimientos por medios verbales: la lectura (19).

Definiendo la educación como un procedimiento de transmisión de la herencia social, Dewey asimila la educación formal a la educación no formal y, en consecuencia, descarta, esta concepción ordinaria, desde luego falsa, de la educación. Veremos más lejos que el gran cuidado de Dewey, que fué asegurar el equilibrio entre la educación formal y la educación no formal, transformando la escuela en verdadera sociedad, es el resultado de esta definición.

II.— LA EDUCACION DEFINIDA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL INDIVIDUO

He aquí cómo Dewey define la educación desde el punto de vista del individuo: "Podemos naturalmente examinar también el proceso desde el punto de vista de los adolescentes que van a convertirse en miembros sociales para mantener el tipo común de vida. Desde este punto de vista, la educación puede ser definida como una reconstrucción continua de la experiencia, teniendo por ob-

feto extender y profundizar su contenido social, en tanto que al propio tiempo el individuo se asimila los métodos apropiados". (20) En esta definición, un poco técnica, hay dos cosas a señalar: de una parte la multiplicación de formas de la experiencia, y de otro lado el crecimiento continuo de la capacidad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. En el niño, la experiencia comienza en una forma impulsiva. Dicho de otro modo, ella es ciega e inconsciente. La incertidumbre es completa sobre sus conexiones con otras actividades. Pero en la naturaleza misma de la experiencia, hay tendencias dinámicas momentáneas que ensanchan el horizonte de la experiencia, descubriendo las conexiones entre una actividad y otras actividades. Cuando más se conocen las conexiones de su actividad, más numerosas son las indicaciones suministradas sobre su actividad. "El proceso educativo es, pues, un proceso constante de transmisión de la experiencia actual, de manera que los valores sociales, subsistiendo sordamente en ella, sean esclarecidos y ensanchados" (21).

Pero el proceso educativo no solamente imprime significaciones sociales a las actividades, también implica el aumento de la capacidad de asir estas significaciones. Decir que se puede descubrir la conexión que un acto sostiene con otros actos, y que, por este descubrimiento, se puede anticipar la consecuencia de un acto antes de ejecutarlo, es decir, que se adquiere la capacidad de arreglar mejor y previamente la cosa, de manera a asegurar los resultados benéficos y a evitar aquellos que son dañosos. Una verdadera experiencia educativa se distingue de la actividad rutinaria, por un lado, y de la actividad caprichosa, por otro. En el primer caso, una relación fija se establece entre el individuo y el medio por la acción de la rutina; ella no entraña percepciones nuevas de significaciones y de conexiones, y por consiguiente, limita antes que ensancha el horizonte de la significación. En el segundo caso, el individuo no fija su atención en las consecuencias de un acto; no actúa sino por impulsión. En ninguno de estos casos, existe el elemento educativo; en consecuencia, el desenvolvimiento de la experiencia se detiene, sea por fijación, sea por extinción. Una actividad que es educativa, al contrario, se renueva sin cesar por la adquisición continua de significaciones nuevas. Su período ulterior completa su período anterior; saca a luz las conexiones implícitas, pero hasta entonces no percibidas. "El resultado ulterior revela, pues, la significación del resultado anterior, cuando la experiencia toda entera

establece una inclinación o una disposición hacia las cosas que poseen esta significación. Cada experiencia parecida o cada actividad continua parecida es educativa, y toda la educación se limita a crear tales experiencias" (22). Aquí ya no son solamente las significaciones descubiertas las que cuentan; es esta disposición siempre apta para asir estas significaciones, la que es colocada en el primer plano. Se comprenderá mejor esta doctrina de Dewey, cuando se vea más tarde que él parece siempre identificar el proceso educativo con la disciplina de la reflexión.

Queda por señalar que la reconstrucción de la experiencia puede ser social tanto como individual. Cuando Dewey habla de la educación desde el punto de vista social, por razón de simplificación, deja quizá creer que considera la educación como la transmisión a los jóvenes de toda la civilización, tal como ella ha sido completada por los adultos. En las sociedades estáticas que tienden a mantener celosamente todas las costumbres establecidas, esta concepción se aplica de una manera amplia. "Pero, dice Dewey, esto no tiene lugar en las comunidades progresistas, que se esfuerzan en formar la experiencia de los jóvenes de manera que en lugar de reproducir los hábitos corrientes, se formen en ellos mejores hábitos, para que en consecuencia la futura sociedad adulta provoque su propio mejoramiento" (23). La educación se convierte pues en una acción constructiva, que consiste en mejorar la sociedad y representa no solamente el desenvolvimiento de los jóvenes, sino también el de la sociedad de la cual ellos serán miembros.

III. — LA IDEA DEL CRECIMIENTO

Definiendo la educación sucesivamente desde diferentes puntos de vista, Dewey ha sabido evitar los conflictos posibles entre la sociedad y el individuo a propósito del problema de la educación. A ello ha arribado haciendo intervenir una idea sintética y sincrónica, es decir, la idea del crecimiento, del desenvolvimiento. Si de un lado se considera la existencia social como una cosa acabada; y las tendencias, los impulsos primitivos del individuo, de otra parte, como una manifestación perfecta de la individualidad, se encontrará naturalmente todo género de dificultades para conciliar estas dos categorías. Dewey, contrariamente a la manera tradicional de tratar este problema, hace entrar en estas dos categorías la idea del cre-

cimiento. De un lado, según él, existen hábitos, técnicas, ideas sociales que constituyen la civilización actual de una sociedad dada, y de otro lado, existen jóvenes que poseen impulsos, tendencias naturales, primitivamente en desacuerdo con las circunstancias sociales. El problema de la educación, consiste en transmitir los primeros a estos últimos, o, para hablar con Durkheim, agregar un ser social al ser biológico o psicológico. Según Dewey, esta transformación no se hace por imposición exterior, sino por el desenvolvimiento racional de las tendencias instintivas, desde adentro. Estando los estímulos propios ordeados dentro del medio en vista a los fines sociales, las tendencias instintivas se desenvolverán sin cesar en el sentido de estos fines. Este desenvolvimiento continuo, encarado desde el punto de vista del individuo, es justamente lo que Dewey ha definido como la reconstrucción continua de la experiencia. Así, entre el ser social y el ser individual, no hay más oposición, pero hay continuación. Además, los fines sociales deben ser considerados como objetivos absolutos. También ellos están en crecimiento incesante, y este crecimiento depende en gran parte de las capacidades reconstructivas del individuo. Cuando define la educación desde el punto de vista social, Dewey hace depender del proceso de la transmisión, no solamente la existencia, sino también el crecimiento de la sociedad. A sus ojos, los hábitos, los ideales y los fines existentes de la sociedad no representan los fines absolutos, sino solamente las mejores posibilidades del desarrollo del individuo. La infancia y la juventud no son, pues, simples períodos que preceden a la madurez; no son fundamentalmente negativas.

El período que necesita especialmente una educación no es un período vacío de toda realización y mudo sobre el patrón de los adultos. La plasticidad, que es el rango característico de la precocidad, "no es una simple pasividad que se presta a ser formada de afuera; representa el poder positivo y activo del crecimiento. La infancia y la juventud ofrecen, pues, el máximum de posibilidad para el mejoramiento y la rectificación sociales con el mínimum de desgaste y de frotamiento" (24). Así como Dewey lo ha señalado más arriba, la actividad educativa que hace reconstruir continuamente la experiencia personal del individuo, no solamente le hace descubrir las significaciones implícitas, si que también aumenta al mismo tiempo su capacidad de descubrirlas. Con esta capacidad creadora, el individuo no reproducirá la civilización de una sociedad dada, tal como ella es; la reconstruirá continuamente a la

luz de su experiencia personal. He aquí por qué, aun atribuyendo a la educación la tarea de transmitir la civilización social, Dewey ha sabido no someterle el individuo.

De una manera análoga, el individuo por su crecimiento continuo no sabrá tampoco oponerse a la sociedad; porque las manifestaciones de tendencias, de impulsos, según la idea del crecimiento, no deben ser aceptadas como fines en sí mismas. "Ellas son signos del crecimiento posible; deben ser transformadas en medios de desenvolvimiento, de progreso de facultades, y no deben ser lisonjeadas o cultivadas por sí mismas. La atención excesiva prestada a los fenómenos puede conducir a su fijación y por ende detener el progreso. Lo importante para los parientes y para el maestro es la cosa hacia la cual tienden los impulsos, no lo que los impulsos han sido" (25). Son los hábitos, los ideales, los objetivos sociales, los que indican el desenvolvimiento posible de estos impulsos iniciales. "En realidad, las actividades natas, por el uso a que son aplicadas, **desenvuelven** el ser, lo que no tiene lugar en su ejercicio fortuito y caprichoso. Y la función del medio social consiste como habíamos visto, en dirigir el crecimiento dando a las capacidades el mejor uso posible" (26). El individuo, el joven, concebido como un ser en período de desenvolvimiento continuo hacia los fines sociales, no puede ser opuesto a ellos.

Dewey ha sido conducido finalmente a identificar todo el progreso de la educación con el crecimiento. Puesto que el proceso educativo no puede ser identificado ni con la reproducción de sistemas sociales, por una parte, ni con la idealización de impulsos, de tendencias primitivas del adolescente, por otra, no puede ser sino el crecimiento mismo. "Puesto que, en realidad, nada hay a lo cual el crecimiento sea relativo, salvo un aumento de crecimiento, nada hay a lo cual esté subordinada la educación, salvo un aumento de la educación" (27). Así la educación tiene su fin en sí misma y todo fin impuesto al proceso mismo de la educación significa la detención del desenvolvimiento y, por consiguiente, la privación de la vida.

(1) Durkheim, — *Education et Sociologie*, p. 107.

(2) Artículo, — *Education de Dewey*, en P. Monroe *Cyclopedia of Education*, Vol. II, p. 398.

(3) Bouglé considera de la misma manera que Dewey, la educación como una necesidad social. "La sociedad, escribe Bouglé, está perpetuamente

ocupada en recuperar el terreno perdido, en reclutar nuevos portadores de antorchas. La doble ley de la muerte y del nacimiento le crea la necesidad de renacer continuamente de sí misma". "Evolution des Valeurs", pág. 41.

- (5) Democracy and Education, p. 4.
- (6) Democracy and Education, p. 5.
- (7) Democracy and Education, p. 5.
- (8) Democracy and Education, p. 5.
- (9) Democracy and Education, p. 7.
- (10) Ethics, p. 447.
- (11) Democracy and Education, p. 9.
- (12) Democracy and Education, p. 9.
- (13) Democracy and Education, p. 24.
- (14) Democracy and Education, p. 24.
- (15) Democracy and Education, p. 24.
- (16) Democracy and Education, p. 9.
- (17) Democracy and Education, p. 9.
- (18) Democracy and Education, p. 10.
- (19) Democracy and Education, p. 10.
- (20) Artículo Education en Monroe. *Cyclopedia of Education*. Vol. II, p. 400. Dewey, *Democracy and Education*, p. 80-90.
- (21) Artículo Education, en Monroe. *Cyclopedia of Education*, Vol. II., p. 400.
- (22) Democracy and Education, p. 92.
- (23) Democracy and Education, p. 92.
- (24) Dewey, *Aims and Ideals of Education*, en Watson, *Encyclopedia and Dictionary of Education*, Vol. I, p. 32-34.
- (25) Democracy and Education, p. 61.
- (26) Democracy and Education, p. 133.
- (27) Democracy and Education, p. 60.

La Psicología de las Dictaduras

por Guglielmo Ferrero

Después de Rusia, después de Italia, después de tantas otras ¿le ha tocado el turno a Alemania? Va a darnos Alemania otro ejemplo, más grave por sus consecuencias, de usurpación revolucionaria, con Hitler y su partido?

El mundo mira, inquieto y sorprendido. Todas estas experiencias dictatoriales que se suceden desde quince años lo han tomado desprevenido. El se encuentra delante de ellas como delante de un fenómeno nuevo. Y, sin embargo, la historia de los dictadores se repite desde veinte siglos, siempre la misma, de acuerdo con una especie de ley constante.

Hay siempre, al principio, una perturbación violenta de un antiguo orden legal. Tan pronto un hombre, tan pronto un grupo, se ve en cierto momento empujado, más aún por las circunstancias que por su ambición, a adueñarse del poder mediante un golpe de fuerza. El hombre o el grupo que consintió la empresa de fuerza cree siempre que la violación de la legalidad será sólo excepcional y momentánea; que, una vez dueño del poder, él legitimará su poder mediante acciones asombrosas que obligarán el reconocimiento y la admiración de la mayoría. El hace promesas, trata de mantenerlas, se agita, ensaya, arriesga... Pero la ilegitimidad del poder provoca oposiciones, desconfianza, críticas que atemorizan al dictador justamente porque su poder no tiene una base de derecho sólido.

El dictador defiéndese reforzando su régimen de violencia y recurriendo a la corrupción. Pero agrava la ilegitimidad de su poder; su violencia y sus corrupciones excitan la oposición, el odio, las tentativas de resistencia, legal o ilegal; éstas empujan al usurpador más lejos todavía en el camino de la violencia y de la corrupción, es decir, de la ilegalidad. Para no basar sus cálculos ex-

clusivamente en la fuerza, el dictador, a medida que su poder se vuelve más violento, es llevado a querer justificarse por los resultados, a hacer creer que él hace cosas grandes que ningún otro poder sabría hacer.

Pero, sea que el dictador sea un gran hombre verdaderamente o sólo un charlatán, que acertara a hacer grandes cosas o tan sólo se jacte de hacerlas, siempre se presenta el mismo inconveniente; los resultados de su política son siempre discutibles, mientras un principio de derecho afirma a un gobierno en la medida en que es reconocido por todo el mundo sin discusión. Desde el momento en que un gobierno busca legitimarse por los resultados de su obra, toda crítica que se le hace se le vuelve insoponible. Dudar de los resultados de su política significa poner en duda su derecho de gobernar, declararlo ilegítimo y usurpador, intentar un golpe a la seguridad del Estado. De donde nace la necesidad para un gobierno usurpador de imponer como un dogma su infalibilidad de sofocar toda crítica independiente. Pero esa violencia, agregada a otras, exaspera a la oposición; de donde, para el poder dictatorial, la necesidad de intensificar aún la violencia, de hacerse más absoluto e incontrolado, vale decir, más ilegítimo, hasta el momento, en que el dictador, después de haber buscado la solución del problema, durante algún tiempo, en esta dirección, se ve reempujado por la ilegitimidad creciente de su poder en la dirección opuesta: buscar de nuevo la justificación de su poder en los resultados precedentes no han sido suficientes, los tendrá que obtener más grandes, reales o imaginarios. Si se trata de resultados imaginarios, la charlatanería de las mistificaciones oficiales crece hasta el absurdo. Así, poco a poco, el dictador se embute más y más en la ilegalidad de su poder, hasta crear una situación enmarañada, de donde no puede salir sino mediante una catástrofe, — que se llamará para Julio César los idus de marzo, para Napoleón, Waterloo. Pero la catástrofe será una liberación para todo el mundo, tanto para la dictadura como para sus víctimas.

Tal es el círculo que todas las dictaduras han transcurrido, idéntico a la órbita de un planeta: la dictadura de César como la de Cromwell o la de Napoleón. Se vuelve a encontrar en todas las mismas ilusiones, los mismos errores, y las mismas acciones y reacciones.

Que el mundo occidental no haya comprendido de qué se trataba en cuanto a César y a Cromwell, esto se puede explicar. La

dictadura de César fué corta, constituida en cuatro años, al fin de una existencia llena de empresas bastante importantes y desapareció, como Rómulo, en la gran tormenta que azotó la república después de su muerte. La dictadura de Cromwell transcurrió su ciclo en un rincón de Europa, en un lugar apartado. Inglaterra no tenía en esa época la situación mundial que adquirió después; su revolución y sus consecuencias inmediatas fueron, momentáneamente, sólo sucesos internos; el resto de Europa no se ocupaba de ellos más, que a medida de lo tocante a sus intereses. Pero la dictadura de Napoleón debería haber sido una experiencia decisiva para el mundo occidental, desde que ella ha sido larga, clara y completa. Ella debería haber revelado definitivamente a nuestra civilización la naturaleza y los peligros del poder ilegítimo, ya que se ha desarrollado en el centro del mundo occidental en un momento decisivo de la historia, bajo los ojos atentos del universo, y ella ha tenido el desarrollo más completo que dictadura alguna haya jamás tenido, desde sus modestos orígenes, a través de las intermitentes oscilaciones mediante las cuales la dictadura se ha enfermado dentro de su propia ilegitimidad, hasta la situación más enmarañada y hasta una de las catástrofes más gigantescas de la historia universal. Mediante aquella aberración el mundo occidental interpretó mal esta inmensa experiencia, que le había costado tanta sangre y que debería haber dado a su espíritu la madurez definitiva, transformándola en la aventura romántica de un joven heroico, medio fabuloso, capaz de excitar agradablemente las imaginaciones de jóvenes y de mujeres, y de suministrar materia a los poetas, a los novelistas o a los fabricantes de películas. Cuántas desgracias habría evitado el siglo XIX si hubiera comprendido la aventura con la cual entró en la historia y si hubiera sacado su provecho de ella.

Pero, lo que todavía no se ha hecho debe ser hecho en el presente. Es necesario que el Occidente conozca la realidad histórica sobre la cual el siglo XIX ha bordado su leyenda romántica de la dictadura del genio que salva el mundo, si no quiere ser tragado por las usurpaciones que se multiplican un poco en todas partes, en Europa, en Asia y en América. Hitler podría, sin quererlo, hacer un gran servicio si abriera los ojos al mundo. Grandes o pequeñas, esas usurpaciones no son hoy, como no lo han sido jamás, soluciones, sino complicaciones: la complicación extrema de una situación ya difícil, que no se hace más soluble después de

la usurpación, sino mediante una catástrofe. Por lo tanto, el Occidente no tiene nada que esperar de estas usurpaciones, que sólo pueden aumentar las dificultades en medio de las cuales se debate. Hay que desconfiar, sobre todo, de promesas extraordinarias que a menudo hacen estos dictadores como si ellos pudieran cambiar la historia. Detrás de estas promesas se oculta siempre una cuestión mucho más modesta, pero que sólo interesa verdaderamente a aquellos que deben obedecer a un gobierno de usurpación: si tiene o si no tiene el derecho de mandar.

Si las clases dirigentes del Occidente hubieran conocido estas simples verdades, si ellos no hubieran nutrido sus espíritus desde un siglo atrás con falsificaciones románticas de la historia, Europa no tendría que temer hoy día, en Alemania, una usurpación que precipitaría a Europa a un caos. Que el peligro que nosotros corremos nos ayude a lo menos a encontrar la voz de la verdad y de la salvación.

La Escuela de Rabindranath Tagore

por el profesor Félix Armando Núñez

(De la Universidad de Concepción)

Shantiniketan quiere decir "la morada de paz". Es la Escuela de Rabindranath Tagore en Boepur, en su luminosa tierra de Bengala.

Cuenta el poeta —el más grande que hoy tiene la Tierra— que paseando por los bosques de Padma, comprendió un día entre la fragancia a santidad de aquellos lugares que habitaron desde tiempo inmemorial los Sabios de la India, el destino de su pueblo y de

su raza dentro de la sociedad universal. Los hindúes han creído siempre en el Destino. Tagore ve el de su tierra con la visión de un Cristo que, embelesado de amor por la vida, no aplaza la felicidad para un mundo ultraterreno y cree posible aquí abajo el Paraíso.

Creo —dice— en una vida ideal. Creo que una florecilla esconde una fuerza viva, en su belleza, más poderosa que un cañón Maxim. Creo que en el canto de un pájaro la Naturaleza se expresa con una energía más grande que la que el rugido ensordecedor de un bombardeo manifiesta. Creo que un ideal se cierne sobre la tierra, un ideal de un Paraíso que no es un mero producto imaginativo, sino la última realidad a que tienden todas las cosas. Por todas partes este espíritu del Paraíso está despierto y saca su voz de la tierra. Somos sordos a su llamado, le olvidamos ¡pero la voz de la eternidad se denomina como de un órgano potente y llena lo más hondo de nuestro ser con su música! ¡Pura poesía! dirá algún occidental habituado — en virtud de una tradición seca de encastrarlo todo en el espíritu—a separar el sueño de belleza de la realidad viva. Pero se equivoca el que mire en este credo — en que la vida está contemplada con ingenuos ojos infantiles como en una cándida tela pre-rafaelista—una armoniosa combinación de figuras literarias o palabras evocadoras. Con sus incontables siglos de honda contemplación mística, con una religión que ha dulcificado el Oriente penetrando el alma a una profundidad que no han logrado las religiones occidentales, el espíritu de la India se nutre en sus elegidos de la perpetua música de las cosas y está dentro de la poesía buscando la vida como la abeja dentro de la flor. Hay que cambiar el sentido de la existencia. ¿Cómo? Tagore nos dirá con su lenguaje en que no hay símbolos, por más que así parezca, sino la cosecha del polen de la vida: "Cultivemos el alma del niño eterno". El niño eterno, es decir, el hombre que no ha perdido en el trabajo cotidiano, en la turbia lucha por la existencia, su ingenua visión virginal del Universo, que siente en la copa verde, trémula de pájaros mañaneros, la misma admiración gozosa que experimenta el niño, en una palabra, para recordar a Nietzsche, "que no haya envenenado con su desconfianza las fuentes puras de la vida". Abismado en el milagro de la belleza eterna, Rabindranath comprende cómo la mayoría de los hombres es ciega a este ideal del Paraíso que se alza victorioso en todas partes. En estos climas de serena y plácida transparencia mirad cómo se expresa la Creación: mirad cómo no es poesía en el sentido de ocio con dignidad que

posee esta palabra, sino realidad de una intención suprema: en agosto, al primer sol cálido, los valles de Chile revientan en el júbilo —rosa y blanco— de los duraznales, de los ciruelos y los cerezos. Las copas desnudas hacen ondular en las brisas nuevas —como leves llamaradas frágiles— sus flores desbordadas. La Creación canta en ellas su melodioso ideal. Primero que las hojas, la flor domina por completo el ramaje, la pradera, el valle. Repite, saltando, en mil matices, bajo el azul magnífico, este claro estribillo que muy pocos han oído: “la belleza es anterior a todo, como yo al fruto y aún a la hoja”.

¿También será esto pura poesía?

“Es posible — continúa Tagore— que estas cosas os parezcan aleluyas infantiles; pero yo soy uno de esos niños que nunca se hacen viejos”. Nadie lo habría definido mejor. ¡Qué goce purísimo de vivir se difunde como en una enloquecida bandada de pájaros por la anchura azul de su “Gitanjali!”. Se respira por su mundo una fragancia fresca de huertos maduros. Cuanto toca su palabra se envuelve en esa sonrisa del Paraíso, queda “oloroso de los dedos de Dios” como en la primera mañana del Universo!

Tagore tuvo un día la intuición del Destino de la India. Allí los hombres superiores jamás se preocuparon demasiado del aspecto material de la vida. No se afanaron por adquirir, por conquistar. Han meditado: con la existencia se da al hombre una riqueza espiritual en potencia. Por eso su anhelo ha sido éste: realizarse.

Y mientras el Occidente se desvelaba en la conquista territorial y en el perfeccionamiento material en el sentido de comodidad en la adquisición de bienes exteriores; la India prefería afinar la vida interna, aguzar y ensanchar la capacidad perceptiva y encender en el santuario de su alma el juego de todas las renovaciones espirituales. Cuna de todas las religiones y acaso de todas las artes, la India se ha elevado hacia el infinito como su Himalaya. País religioso por excelencia, la unción religiosa le ha dulcificado el sentimiento y le ha dado la libertad de que aún en la más tiránica prisión, puede hacerse gala según Eprinteto. Yo he leído que en Bangkok, ciudad de 200,000 habitantes, la religión ha cavado tan hondo en el carácter que apenas si se registra un asesinato por año, y que en el Sikin, al pie del Himalaya, se habla un lenguaje tan puro y honesto que no hay palabra ni expresión que responda a la acritud, a la cólera o a la grosería.

Tagore, tan hermosamente espiritual, sintió la gloria de esta herencia divina.

Educado en colegios de organización europea, acaso sentía naufragar su alma bajo el rigor de la disciplina, y asfixiarse su ideal en la nostalgia de la libre contemplación, del maravilloso espectáculo del mundo. Fué un estudiante perezoso. Pero allí, frente a dos tendencias espirituales diversas, comenzó su ardor por conciliar la civilización del Oriente con la de Occidente y se convenció de que lo importante de la religión no es el dogma que divide, el rito caprichoso, o las palabras de la oración, sino el espíritu religioso, la unificación con el todo en el éxtasis, la vuelta a lo infinito en el recogimiento contemplativo. Y así, extrayendo como Kabir en una brica quinta esencia un fardo de elevación común, ha predicado, y si se me permite la paradoja, una verdadera religión laica, sin dogmas, sin sacerdotes, sin rezos sacramentales, una religión que es casi la cumbre del arte y la libertad en la suprema música.

Vamos a entrar al primer Santuario de esta religión: es una escuela pobre. Dista 33 leguas de Calcuta, lejos, por consiguiente, de la influencia perniciosa de la ciudad y al mismo tiempo bastante cerca de ella — para recibir el beneficio de su estímulo intelectual. Pearson dice que parece el santuario de un santo. Al levantarse y de noche, al medio día, en los recreos, los niños cantan. Tagore que cree que “en la música nos hacemos uno” compone él mismo la sencilla melodía que acompaña a sus poemas. No puedo seguir sin recordar la dulcísima ternura de esas canciones de la India. El maestro Humberto Allende me dió a conocer una que Cirilo Scott recogió en su *Lotusland*. Una melodía de una ternura turbadora.

La Escuela está en una ligera eminencia de la llanura. “Vagando bajo aquel cielo estrellado, por el yermo que se pierde por todas partes en el horizonte, de modo que le parece a uno estar de pie sobre el techo del mundo, encuentra paz para su espíritu inquieto. Las noches en que la luna llena se derrama en diluvio de blanco sosiego por el paisaje, puede uno andar por el campo abierto sin que nada distraiga los ojos. Sólo aquí y allá una pulcra aldea santal, en medio de sus pobres huertos, y en el último horizonte un grupo de esbeltas palmeras”. Ya he dicho que la Escuela es intencionadamente pobre, de acuerdo con el ideal del poeta. Sólo luchando con la pobreza, y fraternizando todos en el dolor y la necesidad, los hombres pueden conocer profundamente

la vida. No hay que olvidar que los 150 alumnos de la Shantini Retan pertenecen a todas las castas y que apenas se pisa el umbral de la Escuela desaparecen las distinciones y reina la más seráfica igualdad. En la India no podría concebirse una verdadera educación que no se basara en la sencillez de vida.

El establecimiento presenta un aspecto inesperado. No es un palacio; ni una casa confortable. Es una serie de chozas, de pabellones con techos pajizos apiñados a la sombra fresca de los árboles altos.

Al amanecer y al llamado de la campana los niños se levantan cantando. Es la hora de la oración silenciosa. El único ejercicio de esta bellísima y depurada religión. La hora en que la calma es tan intensa que hace pensar que el tiempo retiene el aliento esperando la maravilla diaria del sol.

Los alumnos aislados tienden aquí y allá sus esterillas peregrinas y allí se sientan — bajo un árbol o campo abierto en el más hondo recogimiento. Se les pide tan sólo silencio y quietud por un cuarto de hora. Entonces, sin esfuerzo, la voz de lo infinito los penetra.

Comprenden, acaso sin poderlo expresar, que la vida tiene un sentido más alto de lo que a primera vista se cree y que allí sobre sus esterillas y a medida que la luz va celebrando una fiesta de colores en sus chales vivos de llamativas tintas, ellos son los espectadores de la eterna maravilla.

A la puesta del sol, el ejercicio se repite.

El reglamento diario de la Escuela nos lo da Pearson. Se despierta a los muchachos antes de salir el Sol, con una de las canciones del poeta que canta un grupo de ellos. Al momento van a su baño matutino, para el cual utilizan los pozos que hay en los alrededores. Luego tienen 15 minutos de retiro para la oración silenciosa, la cual terminada se reúnen y cantan versos sacrosantos de los Upanixado. Toman luego un pisolábis, y a las siete comienzan las clases, las cuales, como no hay salas para ello, se dan al aire libre o en las galerías de los pabellones. Se almuerza a las 11.30 y en las horas de calor, los muchachos están en sus cuartos y estudian sus lecciones ayudados de sus maestros. Las clases se reanudan a las 2 de la tarde y siguen hasta las 5, con la fresca, unos juegan al fútbol y otros salen de paseo.

Al ponerse el sol, vuelven a tener un cuarto de hora de silencio y cantando los versos vespertinos, y algunos muchachos van a

la escuela nocturna fundada para los criados de Shantiniketan y para la gente del campo vecino. Antes de la cena se dedica una hora a cualquier entretenimiento espiritual como, por ejemplo, contar cuentos, dar conferencias sobre proyecciones, o bien algo pensado por los muchachos. A las 9 suena la campana de retiro y la mayoría de los alumnos están dormidos a las 9.30, menos en las noches de luna, en las cuales muchos de los mayores se van de paseo por los bosques vecinos donde se sientan a cantar hasta muy tarde". Como se observa, es esta la escuela de la libertad, de la espontánea expansión individual.

Existe allí la república escolar, y el plantel en vez de tener Director está bajo un comité ejecutivo elegido por los maestros con un presidente cada año.

Los niños fundan revistas en que aparecen sus mejores dibujos y composiciones literarias; representan pequeñas obras dramáticas; con frecuencia hacen ellos mismos todos los servicios y ponen la mesa; preparan la comida o lavan los platos.

En los exámenes, para fomentar la confianza y la responsabilidad, el maestro escribe sus problemas en la pizarra y deja a los niños solos resolviéndolos.

La educación física preocupa también a los maestros: en los juegos inter-escolares los muchachos se han llevado siempre los primeros premios.

Y para terminar, notemos con Pearson cómo triunfa el ideal de Tagore en la escuela: Recuerdo que dando yo una clase bajo los árboles, me interrumpió de pronto un muchacho, llamándome la atención sobre un pajarillo que cantaba sobre mí. Dejamos la explicación y escuchamos hasta que el pájaro terminó.

Era la Primavera. El muchacho que me había interrumpido me dijo: "No sé que siento y no puedo decir lo que siento cuando oigo cantar a ese pájaro". Yo tampoco pude decírselo. Lo que sí puedo asegurar es que mis alumnos aprendieron más de aquel pájaro que con todas mis enseñanzas y algo que no olvidarán ya en la vida. En cuanto a mí, se me abrieron los oídos y durante varios días sentí cantar a los pájaros como nunca los había sentido.

Esto es el ideal del "niño eterno" de Tagore.

El poeta que repite: Amor, amor, amor, "como el cielo repite hasta el infinito sus estrellas".

El Maestro de Escuela

por Rabindranath Tagore

Si 50 años atrás un profeta hubiera venido a decirme que yo discutiría mis ideas sobre educación, habría sorprendido hasta la imaginación de un poeta. Porque supongo que, a lo menos, algunos de vosotros sabéis que desde los 13 años apenas si estuve en una institución de educación, hasta el presente, que tengo hecha mi reputación de poeta y que he sido invitado a pronunciar conferencias. Cuando me creí obligado por el deber a abrir una escuela para niños, no tenía sino poca experiencia de la educación. Quizás esto haya sido una ventaja para mí. Pues que no me sentía encadenado por las doctrinas estrechas y secas de la educación, tuve que hacer mi propia experiencia en los hechos y en los fracasos. Adquirí perfecta conciencia, cuando era joven, de lo que es erróneo en la educación. Esto fué lo que me separó de la escuela y lo que me decidió, cuando era ya viejo, a fundar una institución en la que no se cometieran algunos de esos errores, que me habían hecho sufrir en la niñez.

Cuando tenía alrededor de cinco años y me ví obligado a asistir a la escuela, todo mi corazón se rebeló contra ese ordenamiento, en que faltaba el tinte del color, e interés de la vida; donde las lecciones no tenían relación ninguna con la vida y sus problemas, y al que yo había sido expatriado del paraíso en que nací, donde la Naturaleza se expande llena de belleza; y esto no por ningún crimen, sino por haber nacido ignorante. Me ví expatriado dentro de una jaula donde la educación se impartía de afuera, como se alimenta a los pájaros. Mi corazón sintió toda la indignidad de semejante tratamiento, aunque era todavía joven en aquel momento.

Nuestro sistema de educación se niega a admitir que los niños son niños. Los niños son castigados porque no pueden com-

portarse como la gente madura y tienen la impertinencia de ser fastidiosamente infantiles.

No saben o se niegan a reconocer que tal es la providencia de la propia naturaleza, y que los niños, con su mente y sus movimientos inquietos, siempre reciben la impresión de los hechos nuevos y tropiezan con conocimientos nuevos. El niño se transforma así en el campo de batalla de la lucha entre el maestro de escuela y la madre Naturaleza.

El maestro de escuela es de opinión que el mejor medio de educar un niño es por la concentración del pensamiento, pero la madre Naturaleza sabe que el medio mejor es la dispersión del pensamiento. Por la extensión de la energía mental, cuando somos niños, conseguimos acopiar los hechos entre sorpresas inesperadas. La sorpresa os proporciona ese choque necesario para darnos intensamente la conciencia de los hechos de la vida y del mundo.

Los hechos deben llegar frescos al niño, para sobrecoger su mente en plena actividad. Tal actividad era considerada intolerable por el maestro de escuela que reinaba en la clase a la cual estaba yo obligado a asistir. El maestro decía que yo tenía que ser pasivo, y mi mente se rebelaba a cada momento, porque la madre Naturaleza me alentaba a no aceptar nunca la tiranía de ese hombre.

Lo que es importante en la vida del niño es la imperiosa demanda del propósito. En la edad adulta, pues hemos hecho de nuestra vida un fardo de propósitos poco definidos, excluimos todos los hechos que no entran en el radio de sus fronteras. Nuestro propósito ocupa toda la atención de la inteligencia en sí misma y nubla la vista clara de la mayor parte de las cosas de nuestro alrededor; construye un cauce angosto para nuestra idea deliberada, que busca su fin por caminos estrechos. El niño, puesto que no tiene objeto consciente de la vida fuera de la vida misma, puede ver todas las cosas de su derredor, puede escuchar cada voz, con perfecta libertad de atención, porque no tiene que ejercer la elección en la adquisición de sus conocimientos. Da rienda suelta a sus inquietudes que conducen a su pensamiento a chocar contra sus experiencias. Como el agua corre sobre las piedras, se arroja sobre los obstáculos y entre ellos adquiere cada vez mayor velocidad.

Pero el maestro de escuela tiene su propio propósito. Quiere moldear la mente del niño de acuerdo con sus doctrinas hechas, y en consecuencia, quiere apartar del mundo del niño todo lo que con-

sidera que va en contra de sus propósitos. Excluye todo el mundo del color, del movimiento, de la vida, en su plan de educación y arrebatando a la desgraciada criatura del corazón materno de la Naturaleza, la encierra en su prisión, creyendo, por cierto, que la cárcel es el medio más seguro de hacer progresar la mente del niño. Esto sucede sólo porque él mismo es una persona madura y porque, cuando tiene que educarse a sí mismo, se ve obligado a decidir deliberadamente el curso de su tema y de su materia. Pien- sa entonces, naturalmente, que, al educar al niño, esa suerte de elección es buena cuando es exclusiva, que los niños deben obser- var hechos especiales, que tienen maneras especiales, de percibir los hechos. No comprende que la mente del adulto, en muchos respectos, no sólo difiere, sino que es contraria a la del niño.

Es como si se quisiera obligar a las flores a cumplir la misión del fruto. La flor tiene que esperar sus oportunidades. Tiene que mantener abierto su corazón al sol y a la brisa, tiene que esperar la llegada del insecto en busca de la miel. La flor vive en un mundo de sorpresas, pero el fruto tiene que cerrar su corazón para defen- der la semilla. Debe proceder de muy diverso modo. Para la flor, la llegada del insecto es el instante supremo; para el fruto, esa in- vasión es una injuria. La mente del adulto es como una mente en fruto y no tiene ninguna simpatía por la mente en flor. Cree que cerrando la mente del niño al exterior, al corazón de la Naturaleza y al mundo de las sorpresas, le permite alcanzar la verdadera ma- durez. Esa tiranía de la mente adulta es la que hace sufrir en todas partes a los niños, y cuando llegué a los cuarenta años, he creído haber salvado a algunos de ellos, hasta donde estuvo en mi poder, de los errores que comete la gente prudente de edad adulta.

No hay lugar a sorpresas en la escuela; sólo se ve en ella la perfecta simetría que puede haber en la falta de vida. Cada día, exactamente a las 10 y 30, debéis asistir al minuto exacto, debéis ir a la clase particular para escuchar el mismo tema enseñado por el mismo maestro de aspecto repulsivo. Exactamente a una hora precisa os deja en libertad. Los días de fiesta están señalados en el calendario desde largo tiempo atrás, y todo está ordenado cuida- dosamente y perfectamente. Esto estaría bien para gente madura, como en el comercio, cuyas oficinas tienen medido el tiempo y la manera de trabajar. Es provechoso para el hombre de negocios el ser constante y puntual en su trabajo y en su rutina. Es hasta agradable cuando se tiene la visión del beneficio al fin del mes, el

premio se obtiene cuando se encuentra la ganancia en el valor mercante. Pero el niño no pretende ganancia alguna. Día tras día y mes tras mes va en la rutina, sin saber qué es lo que obtiene con sus sufrimientos sin objeto. Al fin del año llega la época terrible de los exámenes, y con ella viene la injusticia; porque los niños que han estudiado con ahinco y que fracasan en la prueba se ven sin el pago de su trabajo, sin el consuelo del premio. Es una esclavitud cruel que hiere la mente infantil, que desmoraliza, que exige absoluta obediencia a costa de la responsabilidad individual y de la iniciativa inteligente. ¿Tiene, acaso, algún valor real y considerable? Nos salvamos de la dificultad cuando los niños entran, al fin, en esa jaula donde pliegan las inquietas alas que les ha dado la Naturaleza. Y matamos el espíritu de libertad en sus mentes, el espíritu de aventura que todos traemos al mundo, espíritu que cada día busca nuevas experiencias. Esa libertad es absolutamente necesaria para el desarrollo intelectual de la mente tanto como para la naturaleza moral del niño. A veces, la policía tiene que sustituir a la conciencia, y todo el plan se desmorona. Estamos formando prisioneros para nuestras cárceles e imbéciles para nuestros manicomios. Estamos matando la mente de los niños al quitarles su innata facultad de copiar hechos por sí mismos, por generalizaciones y análisis, rompiendo las cosas y siendo perversos. **Ese espíritu de maldad es uno de los más grandes dones que trae el hijo del hombre al mundo.**

Quando establecí esa escuela tuve la suerte de que se me confiaran los niños desobedientes y díscolos de diferentes partes de la provincia y de sus alrededores. Nuestros padres no acostumbraban a enviar sus hijos a colegio de internado, y por ese motivo los niños que llegaron eran los más intratables, de tal modo, que conseguí acaparar precisamente los que provocan más exhortaciones en los libros de las escuelas dominicales.

¿Quiénes eran esos niños perversos? Los que tenían cualidades especiales de energía, los que no habían sido todavía sometidos a la pasividad absoluta por la disciplina que domina en la sociedad docente. En consecuencia, se los consideraba incómodos, y sus padres con frecuencia me pedían que los castigara, aunque no hubieran hecho nada malo. Creían que el Código Penal es una especie de medicina amarga para el hígado, y que administrado en dosis regulares, sienta bien para la salud moral de los niños traviesos.

Pero habéis de saber que el vigor y la energía son los más preciados dones de la naturaleza infantil, y siempre hay un antago-

nismo entre esos dones y el código de la urbanidad en nuestros hogares civilizados. De este eterno conflicto han nacido todo género de aberraciones y de maldades reales, por las represiones innaturales de lo que es natural y bueno en sí mismo.

Nunca usé ninguna coersión ni ningún castigo contra mis discípulos indóciles. Muchos de nosotros creemos que es necesario restringir la libertad como un medio de corregir a los niños indisciplinados. Pero esa misma restricción es la causa de que la naturaleza se altere en el mal. **Cuando la mente y la vida se desarrollan en plena libertad, alcanzan la salud. Adopté, pues, el sistema de cura por la libertad, si puedo llamarlo así.** Se permitía que los niños pasearan libres, que treparan a los árboles difíciles y que vinieran con frecuencia a quejarse de sus caídas. Volvían empapados por la lluvia y se les dejaba nadar en la alberca. Por el método propio de la naturaleza se obtuvo la cura de esos niños que se consideraban completamente malos, y cuando retornaban al hogar, sus padres se sorprendían de ver el inmenso cambio operado. La libertad no sólo consiste en la carencia de limitación al espacio y al movimiento. Hay asimismo la falta de restricción de las relaciones humanas, que también es necesaria para los niños. Tienen esa libertad de relaciones con su madre aunque ésta sea mucho mayor que ellos. Pero con su amor humano, ella concede toda libertad a sus hijos en sus relaciones, no pone obstáculo ninguno a su comunión de corazones, y la madre es casi un camarada para ellos. Ese don de amor que la Naturaleza ha dado a la madre es absolutamente necesario para los niños, porque ese amor es la libertad. Y por eso en aquel Instituto decidí que los jóvenes estudiantes tuvieran libertad de relaciones con sus maestros.

Me hice compañero de mis discípulos; compartí su vida en todo. Cuando había pocos, yo era su único maestro y, sin embargo, no les imponía la diferencia de edad que nos separaba. Encontraron el espíritu del hogar en esa casa. ¿Qué es el espíritu del hogar? Es la confianza natural del niño con sus hermanos y con su familia, y así, en esa atmósfera, el corazón halla espacio donde explayarse.

Muchos maestros no saben que para enseñar a los niños hay que tratarlos como a niños. Desgraciadamente, el maestro de escuela está absorto en la conciencia de su dignidad como persona madura y como hombre ilustrado, y, por consiguiente, trata de cargar a los niños con sus aptitudes de personas maduras y sus maneras ilustradas, lo que hiere la inteligencia de los discípulos

sin necesidad. Y procure hacerles comprender que, a pesar de nuestra diferencia de edad, como viajeros amigos, recorreremos el mismo camino juntos, viejos y jóvenes, hacia el mismo destino. No es que hayamos alcanzado ese fin, y ellos aun se encuentran lejos en su busca. Esa inmensidad de diferencia es cosa pesada y difícil. No debe permitirse nunca que tal idea labre la inteligencia de los niños.

Hay una falta de libertad extraña en nuestras instituciones educativas. Esas instituciones son complejas y parecen jaulas. Se han hecho con barrotes de hierro, construídas con destreza, y los niños, como pájaros prisioneros, sólo tienen que ser colocados dentro de ellas. Pero desearía que los niños llegaran a encontrar que no es su jaula, sino su nido: es decir, que ellos también tienen que participar en su construcción. Así sería nuestra obra común, no sólo de los maestros, no sólo de los organizadores, sino también de los estudiantes. Los niños han de dar parte de su vida para construirla y han de sentir que viven en un mundo que es su propia creación, y ésta es la mejor libertad que puede tener el hombre. Si vivimos en un orden que no es el propio nuestro, sino que ha sido fijado por otro, por sabio que fuera, no será para nosotros un mundo real de libertad. Porque nuestra inteligencia creadora anhela imprimir su propia expresión al construir su mundo. He deseado proporcionar esa satisfacción a mis discípulos y ponerlos en libertad de proceder en sus cosas hasta el extremo posible. He insistido en inculcarles la idea de que esa escuela no es mía, sino suya; que la escuela no estaba concluída, que necesitaba su cooperación para completarla. Habían venido a aprender, lo que es materia de colaboración con su maestro. No es obligación, sino colaboración. Y creo que los estudiantes en mi institución lo comprendieron, nació en ellos un intenso cariño por el instituto, al que siempre volvían cada vez que encontraban ocasión después de haberlo dejado.

He de señalar estos dos hechos importantes: Los pájaros, los animales y los hombres han nacido con una inteligencia activa que busca su libertad. Esa actividad que traen consigo busca su mundo de libertad para su propia educación. También tienen ellos su actividad de sentimientos que tiende a la libertad en las relaciones naturales de simpatía, tienen igualmente su actividad de alma que trata de encontrar la ocasión de crear el mundo para sí misma, mundo de libertad. Estos son los tres hechos que debemos recordar en nuestros esfuerzos para educar a los niños. Este en-

tendimiento activo no debe contrariarse por la constante imposición exterior; ese sentimiento activo no debe restringirse con las obstrucciones antipáticas en las afinidades; y la voluntad creadora activa no debe dejarse que degenera en la pasividad por el deseo de la oportunidad. De tal modo, en mi institución he tratado de hacer provisiones para estos tres aspectos de la libertad: la libertad de inteligencia, la libertad de sentimientos y la libertad de voluntad. Tengo profundamente arraigada la convicción de que sólo por la libertad el hombre puede alcanzar su completo desarrollo, y cuando restringimos esa libertad, significa que abrigamos algún propósito determinado que queremos imponer al niño, y no recordamos el propósito de la Naturaleza, de dar al niño todo su crecimiento. Cuando deseamos obtener más hojas del árbol, tratamos de cultivarlo de modo que se le prive de su vigor para producir flores y frutos, y entonces toda su energía puede utilizarse en la producción de hojas, pero tal no es la vida completa del árbol. Si tenemos un propósito manifiesto en nuestras instituciones educativas — que han de producirse con los niños hombres patriotas, hombres prácticos, soldados, banqueros, — sería necesario entonces ponerlos bajo el engranaje mecánico de la obediencia y de la disciplina; pero esa no es la plenitud de la vida ni la plenitud de la Humanidad. El que sabe que el propósito de la Naturaleza es hacer del niño un hombre completo cuando crezca, completo en todos sus aspectos, mentalmente, y con mayor especialidad, espiritualmente, el que comprende esto coloca al niño en la atmósfera de libertad. Desgraciadamente, tenemos debilidad humana, tenemos nuestro amor al poder y algunos maestros de sí mismos tienen ese campo preparado para ejercitarla sobre los miserables niños.

He señalado este hecho: que los maestros que se jactan de su disciplina han nacido tiranos, como muchos hombres, y para dar soltura a sus innatos sentimientos de tiranía, usan a esos niños desvalidos y les imponen su código de comportamiento. Tratan de triturar sus mentes con trabajos sin interés, con tareas mecánicas, que destruyen el entendimiento y la frescura de la inteligencia. Imponen toda clase de torturas, porque esos tiranos se complacen a la vista del dolor, y nunca pueden alcanzar tan ancho campo para ejercerlos como en sus posesiones escolares. Por lo tanto, con mucha frecuencia los tiranos materiales se hacen maestros de escuela, y es una desgracia para los niños. No sólo hay esto, sino

que también este hecho origina los más grandes perjuicios a la Humanidad. Esa gente que por su vocación debería ser verdugo, guardia de cárceles o algo por el estilo, cae no se sabe cómo en su obra en calidad de maestro de escuela, y por esa aberración, los pobres niños sufren. Es preciso un inmenso acopio de simpatía, de comprensión y de imaginación para criar y educar a los niños. No nacen ni se cultivan por diversión; no son osos que bailan, ni monos. Son seres humanos que llevan en sí el tesoro de sus mentes y de sus espíritus. Y esa obra no debe dejarse nunca en mano de los que no tienen imaginación ni simpatía verdadera por los niños, de los que no pueden ser niños. El que ha perdido el niño en sí mismo es absolutamente incapaz para la gran obra de educar a los hijos de los hombres.

Por desgracia para mí, la lengua que uso no es vuestra ni mía, y me toma largo tiempo. No puedo entrar en detalles sobre mi sistema y mi manera de educar por esta dificultad. Pero os he dado los principios generales de la educación, que reputo verdaderos, y que son éstos: Dios mismo halló su propia libertad en su creación; y por esa su naturaleza se complugo, de igual modo los seres humanos tienen que crear su propio mundo para alcanzar su libertad. Y para ello deben prepararse, no para ser soldados, no para ser empleados de Banco, no para ser comerciantes sino para ser creadores de sus propios mundos y de sus propios destinos. Y para esto tienen que gozar de todas sus facultades completamente desarrolladas en una atmósfera de libertad. Los que sólo creemos en la educación de los libros torturamos la inteligencia de esos niños, que tienen sus cualidades naturales para instruirse solos en su propia obra y en su observación directa. Los obligamos a aceptar las lecciones de los libros y, al hacerlo, destruimos su facultad de crear su propio mundo. Es lo que está ocurriendo con la mayor parte de los niños. Les imponemos nuestras ideas y también las ideas que son para nosotros de segunda mano. Tomamos nuestras lecciones de pedagogía en cualquier escuela y creemos que ellas representan el más alto grado de la sabiduría que podemos alcanzar, y que debemos imponer esa pedagogía muerta sobre las mentes vivas de los niños. Vemos que el propósito de Dios ha sido crear nuestro mundo cuando encontramos que, como, los niños, tenemos cada cual su mundo aparte, y nos complacemos en ese juego cuando con fútiles materiales damos expresión a nuestra imaginación. Esto es de más valor para nosotros,

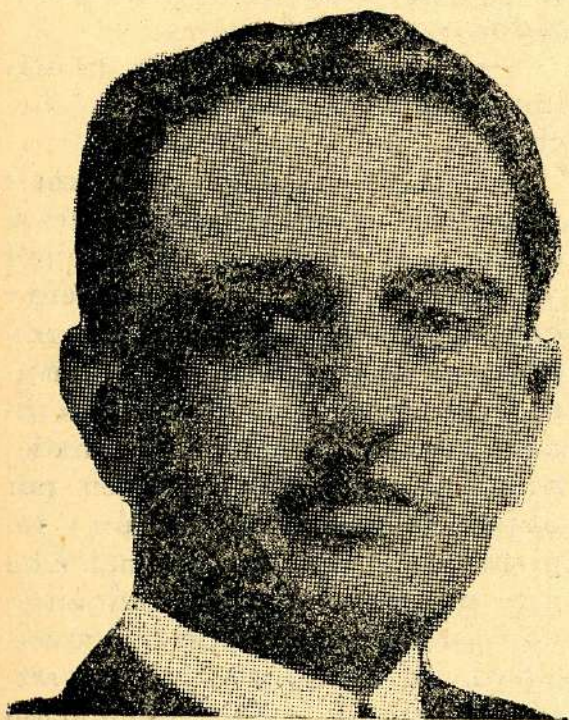
como niños que el oro, el dinero y cualquier otra cosa. La misma cosa es verdad en relación con todo individuo humano. Olvidamos ese valor de la facultad creadora individual, porque nuestra mente se obsesiona con el valor artificial que domina en la sociedad a causa de la valuación dada por otros pueblos que tienen una manera particular de vivir y un estilo particular de decencia. Nos obligamos nosotros mismos a aceptar esa imposición y destruimos la más preciosa cualidad que Dios nos ha dado, la facultad creadora que nos proviene de su propia naturaleza. El es creador, y como sus hijos, nosotros los hombres también somos creadores. Pero esto va contra el propósito del tirano, del maestro de escuela, de la administración educadora de la mayoría de los Gobiernos, que desean que los niños crezcan conforme al patrón que han establecido para ellos mismos.

LA ENTREVISTA DEL MES

CON EL SEÑOR JUVENAL HERNANDEZ, RECTOR DE LA
UNIVERSIDAD DE CHILE. — LA ACTUAL SITUA-
CION DE LA UNIVERSIDAD. — EL PROYEC-
TO VICUÑA FUENTES. — EL PROYECTO
DE ESTATUTO DEL CONSEJO. —EL
NUEVO SISTEMA DE EXA-
MENES

Nos anima el propósito de dar cada mes a nuestros lectores una entrevista de importancia. Los prohombres de nuestra educación hablarán a nuestros lectores y la "Revista de Educación" quiere con esto servir de portavoz a los directores de la enseñanza pública.

Hemos querido honrar nuestras columnas iniciando esta serie de entrevistas con la palabra autorizada del Rector de nuestra Universidad, el señor Juvenal Hernández.



Sr. Juvenal Hernández

Llegamos al amplio escritorio de este educador, hasta donde nos introduce su secretaria, y le exponemos el objeto de nuestra visita. Nos acoge gentilmente y se presta gustoso a nuestro interrogatorio.

Es el señor Hernández un hombre joven. Quien lo viera por primera vez, creería más bien que era un estudiante de leyes y no el Rector de nuestro más alto plantel de educación, de ese mismo plantel que, antaño, fuera dirigido por Bello, Barros Arana y Valentín Letelier.

LA ACTUAL SITUACION DE LA UNIVERSIDAD

Empezamos por preguntarle si, a su juicio, conviene o no el mantenimiento de la actual situación de la Universidad, con su Consejo Ejecutivo a la cabeza.

El señor Rector nos contesta:

—Como ustedes saben, la situación que hoy tiene la Universidad es esencialmente transitoria. El actual Consejo Ejecutivo fué designado por las Facultades con el solo propósito de que se avocara el estudio de la reforma universitaria. El proyecto elaborado por él pende de la consideración del Supremo Gobierno y, es casi seguro, que las ideas contenidas en él han de servir de base al proyecto de ley que se enviará al Congreso.

—¿Pero cree usted que haya conveniencia en que se prolongue este estado de cosas en la Universidad?

—No; no es conveniente que se postergue por mucho tiempo la actual situación de la Universidad. Hasta ahora, las Escuelas han marchado sin dificultad de ninguna especie, gracias, principalmente, a la constante preocupación de los Decanos en resguardo del orden y de la buena marcha de la Universidad. Durante este período de transición, el Consejo ha aprovechado sus facultades para hacer una serie de reformas en los Reglamentos y planes de estudio, todo lo cual ha contribuído a remozar la enseñanza universitaria, con ventajas evidentes. A esto se debe tal vez la ninguna resistencia que la actual autoridad ha tenido entre

los estudiantes y la cooperación que le han prestado.

—¿Qué reformas ha hecho el Consejo Ejecutivo?

—Desde luego, se reformó el plan de estudios de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, restableciendo el curso de cinco años, aumentando el número de horas en varias cátedras, haciendo una mejor distribución de ellas y creando otras nuevas que, como la de Política Económica, tienden a dar a los estudios de carácter teórico, una aplicación práctica y nacional. Igual cosa se ha hecho en la Escuela de Medicina, en donde, además de la reforma del plan de estudios, se ha puesto en vigencia también un nuevo Reglamento de Exámenes, encaminado a responsabilizar al alumno de su propia preparación, transformándolo en un elemento activo de la vida universitaria, y que ha dado excelentes resultados.

—¿Cuál es, a su juicio, la más importante de las reformas hechas?

—Una de las más importantes reformas introducidas por este Consejo se refiere a la Facultad de Agronomía. Hemos creído que es de todo punto absurdo el hacer una enseñanza puramente teórica en Escuelas cuyas finalidades son, más que nada, prácticas, en cuanto tienen por objeto estimular la creación y fomento de la riqueza nacional. Con este objeto, el Consejo adquirió, con fondos propios de la Universidad, un fundo destinado a servir de campo de experimentación agrícola, en donde los ingenieros agrónomos hagan la práctica de su profesión y pueda la Facul-

tad de Agronomía hacer observaciones y experiencias que sirvan de orientación a los agricultores del país.

—Y en cuanto a otras facultades, ¿qué puede decirnos, señor Rector?

—La Facultad de Bellas Artes se ha reorganizado totalmente. Los estudios se han dividido en varios ciclos a fin de dejar incorporada a las normas y procedimientos universitarios únicamente la enseñanza superior. Así mismo, el Consejo acordó la creación de un Instituto Secundario, que ya está en funciones y en el cual se aplican todos los planes correspondientes al segundo ciclo de las Humanidades. Se persigue, con esto, que los egresados de la Escuela de Bellas Artes, de Artes Aplicadas y Conservatorio Nacional de Música, tengan una cultura general que les permita manejarse, con mayor eficiencia, en el desempeño de sus tareas docentes.

—Y en el campo de la investigación científica, ¿qué se ha hecho?

—En ese terreno, el Consejo ha tratado de estimular, en los estudiantes, el contacto directo con la ciencia, intensificando la labor de los Seminarios e Institutos de Investigación, y tiene el propósito de crear pronto un Instituto de Investigación Sociológica en el que podrán trabajar, no sólo los alumnos de las distintas Escuelas, sino también, los profesionales y extraños que se interesen por esta importante rama de ciencias.

Se ha dado, también, especial importancia al Departamento de Bienestar Estudiantil que mantie-

ne un servicio permanente de informaciones y ayuda moral y material para los estudiantes pobres, principalmente los de provincias. Funcionan, actualmente, cuatro clínicas dentales, que hacen servicios gratuitos; y todas las clínicas médicas del Hospital de San Vicente atienden, también, a los alumnos de escasos recursos, incluso con servicios de hospitalización por el tiempo que sea necesario.

—¿De modo que usted está contento con la labor desarrollada por el Consejo?

—Por cierto que sí, ya que el Consejo ha trabajado activamente, y aun cuando estimo que es lógico que no se prolongue por más tiempo esta situación transitoria, creo que ella ha tenido la ventaja de poner de manifiesto el darle a la Universidad autonomía docente, administrativa y económica.

EL PROYECTO VICUÑA FUENTES

—¿Qué opina usted sobre el proyecto del señor Vicuña Fuentes?

—Creo que el proyecto del señor Vicuña no satisface ninguna de las necesidades que se hacen sentir en la Universidad. Desde luego, la autonomía administrativa y docente es una aspiración común de profesores y alumnos y el proyecto de que se trata, lejos de establecerla, coloca la Universidad en una situación de mayor dependencia que la que, hasta hoy, ha tenido con respecto al Gobierno. Si se aprobaran las ideas del señor Vicuña, sería im-

posible realizar el ideal de apartar totalmente a la Universidad de los vaivenes de la política. La Universidad, esencialmente apolítica, templo donde domina la más amplia tolerancia para juzgar todos los credos y doctrinas, no podrá obtenerse sino mediante la autonomía docente, administrativa y, en lo posible, económica.

—¿De modo que su opinión es francamente contraria al proyecto?

—Sin duda alguna, desde que el proyecto no contiene ninguna idea fundamental en lo que se refiere a las bases orgánicas de la enseñanza superior, ya que consiste únicamente en poner en vigencia el Estatuto del año 1931 con algunas limitaciones que, a mi juicio, empeorarían la marcha de los servicios universitarios.

Arbitrariamente, porque no hay razón alguna que lo justifique, se limita el número de profesores que pueden pertenecer a cada Facultad, con lo cual se producen diferenciaciones molestas y se priva a la Universidad del concurso de los profesores jóvenes, que son, precisamente, los llamados a informar el movimiento de renovación permanente en que debe mantenerse una escuela de altos estudios profesionales o de investigación científica pura.

Las limitaciones que se imponen a la acción del Consejo son, también, perjudiciales, en cuanto entraban sus facultades para afrontar, sin necesidad de la intervención del Poder Legislativo, asuntos de inmediato interés universitario o nacional que deman-

den la creación o reorganización de los actuales servicios.

EL PROYECTO DE ESTATUTO DEL CONSEJO

—¿Cree usted que se aprobará el proyecto de Estatuto, elaborado por el Consejo Ejecutivo de la Universidad?

—Nada puedo decir sobre este particular. Sé que el Ejecutivo tiene el propósito de avocarse al estudio de la reforma, tomando como base nuestro proyecto. Es posible, sin embargo, que éste sufra algunas modificaciones, de acuerdo con el criterio del Gobierno antes de ser enviado al Congreso.

—¿Cuáles son sus opiniones sobre ese proyecto?

—Mis opiniones sobre el proyecto han sido ya conocidas por el público en diversas oportunidades. Se trata, en general, de crear nuevas posibilidades a la Universidad, sin perder de vista que, en lo que hoy existe, hay mucho de bueno que se debe aprovechar.

—¿Cuál es su concepto, en pocas palabras, acerca de la Universidad moderna?

—La Universidad no debe ser únicamente una escuela de altos estudios profesionales, sino también un centro de difusión de la cultura por la cultura, en términos de que su acción no se concentre sólo en profesores y alumnos, sino que se haga extensiva al público y a las masas. Con este objeto se deben dar las posibilidades de crear Institutos y Seminarios que estudien, con el concurso de todos los hombres de cien-

cia, sin distinciones de ningún género, toda clase de problemas, incluso los de orden económico y hasta comercial, como lo hacen en algunas universidades de otros países.

—¿Con intervención de los estudiantes?

—No, el estudiante no debe tener intervención en la Dirección superior de la Universidad, porque esta responsabilidad corresponde únicamente a los maestros, como asimismo, todo lo que se refiere al régimen docente de cada Facultad. Los alumnos, en cambio, pueden intervenir con éxito en el régimen interno de cada Escuela, sobre todo en lo relativo a los asuntos de su propio bienestar. El actual Consejo ha hecho algunos ensayos sobre el particular que han dado excelentes resultados.

EL NUEVO SISTEMA DE EXÁMENES

—¿Qué experiencias ha recogido la Universidad con respecto al nuevo sistema de exámenes para el ingreso a las escuelas universitarias?

—La preparación de los egresados de los Liceos se ha resentido notoriamente en los últimos años. En todas las Facultades se notó que los estudiantes del pri-

mer año no tenían la base cultural necesaria para iniciar, con éxito, los estudios superiores. La falta de preparación se notó principalmente en los ramos de filosofía e idiomas.

—¿Y qué ha hecho la Universidad?

—En vista de esta situación, la Universidad no estimó satisfactoria la simple licencia secundaria y estableció los exámenes de admisión que estuvieron en vigencia hasta el año pasado.

—Y esos exámenes, ¿tuvieron éxito?

—Estos exámenes tampoco dieron el resultado que se deseaba; entonces, se pensó en dar inmediato cumplimiento a la disposición del Estatuto Universitario que exige el grado de Bachiller en Filosofía, para ingresar como alumno a cualquiera de las Escuelas de la Universidad. El Reglamento de Bachillerato está en vigencia desde el período de exámenes recién pasado y sus resultados han sido francamente satisfactorios.

No era posible quitarle más tiempo al señor Rector y pusimos término a la entrevista agradeciendo a nuestro entrevistado la gentileza que ha tenido para la Revista de Educación.

H. P. L.

Libros - Maestros Conductores

La Crisis Histórica y la Crisis Actual

por Ortega y Gasset

Breves notas de unas conferencias.

Se viene celebrando en la cátedra Valdecilla, de la Universidad Central (Madrid), un ciclo de conferencias de gran interés. Se titulan "Ideas en torno a las generaciones decisivas de la evolución del pensamiento europeo (Sobre la época de Galileo, 1550-1650)". Se celebran los jueves ante un público cada vez más numeroso, que, después de llenar los asientos, invade los pasillos, atranca las puertas e inunda el mismo estrado de la cátedra.

En su primera conferencia, dió la razón de haber escogido este tema; no ha sido sólo por el tricentenario. Galileo fué el iniciador de una época cuyos principios y fundamentos se hallan en grave crisis. Tenemos que preguntarnos cómo era el sistema de vida que abandonamos, qué es crisis histórica y cómo se entra en el tiempo nuevo. La

crisis de la Edad Media empieza en el siglo XIV, y en medio de las dos Edades está Galileo. El Renacimiento fué una crisis, y también nosotros vivimos una crisis.

Pero antes de entrar en el tema histórico expuso el conferenciante su concepto de la Historia como relato e interpretación de los hechos humanos. Todo hecho humano acontece en una vida; por eso, para averiguar cómo han pasado las cosas, hay que recurrir del hecho a la vida en que ese hecho fué vivido; un hecho sólo tiene interpretación y esclarecimiento en conexión con toda una vida. La vida es historia. Lo que interesa al historiador es ver cómo y cuándo cambia la vida. El hombre, durante la Edad Media, se siente instalado en un mundo seguro, sólido, perfecto, concluso. Pero después comienza a resquebrajarse ese mundo; el hombre se encuentra como sin casa y busca

otro mundo donde instalarse. La peregrinación espiritual dura de 1400 a 1600. Entonces ya encuentra otro mundo seguro. Galileo y Descartes son los patronos de esta peregrinación.

Vivir es tener problemas y hacer un esfuerzo para resolverlos. Pero si el problema no es verdadero problema, la solución es una idea muerta. Toda época de crisis se caracteriza porque las soluciones dejan de serlo, porque los problemas no se sienten y las soluciones — ideas muertas — aplastan la vida. Así ocurrió en el siglo XV. En estas épocas en que la circunstancia ha dejado de ser problema, comienza a ser problema lo intelectual. El hombre tiene que vivir con su pensamiento frente a tópicos. Ha cambiado la vida. ¿Cómo, cuándo cambia ésta? El primer intento de hecho para apreciar estos cambios es dividir la Historia en épocas, concepto demasiado vago. Es preciso otro concepto, otra retícula. En 1914 había algunos grandes principios aún vigentes. En estos quince años han perdido su vigencia. ¿Serán quince años la unidad de medida histórica? El cambio de la Historia, ¿será por generaciones? Sí. Cada generación es una nueva variedad de la especie hombre. En la abstracción de la ciencia histórica introduce el conferenciante un compás orgánico, un concreto ritmo vital. Cuando desaparece una generación puede decirse que, en efecto, ha pasado "un tiempo". En la tercera conferencia, el señor Ortega y Gasset ha mostrado concretamente, con fechas y datos, la comprobación de esta

idea de la generación como medida cronológica histórica, como órgano para ver y entender la sucesión de las variaciones históricas.

No se puede saber — comenzó su conferencia última — lo que pasó en la Historia si no se sabe a qué generación le pasó, dentro de qué figura humana aconteció. Un mismo hecho tiene, según sea éste, distinta realidad vital, y, por tanto, histórica. Ha sido un error valerse de la guerra europea para explicar todos los acontecimientos posteriores. Cada hecho tiene que integrarse en la vida total del individuo o del pueblo. La Historia es reminiscencia, ensayo de resurrección, guerra ilustre contra la muerte, ver nacer los hechos de su hontanar que es la vida del hombre, retrotraer todo hecho al punto de su nacimiento, transformar el pasado en un presente virtual. La peripecia máxima del hombre europeo fué ese radical viraje que le aconteció alrededor de 1600, y del cual nació el hombre nuevo, el hombre moderno. Más no puede aclararse nada del pasado que no rebote en seguida la luz sobre el presente. Estudiando aquella crisis entenderemos también un poco del presente.

Si aquel viraje de 1600 fué resultado de una grave crisis, también hoy vivimos una época de crisis en que el hombre tiene que hacer un viraje, porque sospechamos que la postura adoptada en 1600 ha agotado sus posibilidades y descubierto sus limitaciones y contradicciones. Lo que más nos ayudará a buscar

la nueva postura es volver a aquel momento de peripecia parecida y opuesta. Opuesta, porque se trata de salir del mundo donde entonces entró el hombre. Ya antes de 1600 se presiente el cambio y se habla de modernidad. En filosofía y teología se distingue la "vía antigua" y la moderna; también se hablaba de la "devotio" moderna, de la cual salió la reforma. Este presentimiento del cambio antes del cambio no puede sorprender; siempre el hombre ha sentido las mutaciones históricas, prueba de que manan de fermentaciones muy íntimas y hondas. Recuerda el conferenciante cómo desde hace veinte años venía él anunciando cambios espirituales, científicos y políticos; "ahí está — decía años atrás — una vida nueva; es decir, no está ahí, porque el cambio será más radical que cuanto vemos hoy". En efecto, los últimos acontecimientos revelan que han pasado y van a pasar cosas mucho más graves.

La etapa de puro presentimiento vago, inconcreto, casi como el de un cambio meteorológico, fué la época llamada Renacimiento. La definición que dió Buckhard de esta época es insuficiente. El hombre no renació hasta Galileo y Descartes; el siglo anterior es puro "pálpito", esperanza. Galileo marca una hora de claridad y el Renacimiento es una época de confusiónismo, como todas las de "pálpito", como la nuestra, como toda época de crisis, que es el tránsito que va desde desprenderse de unas cosas hasta disponer el ánimo para agarrarse

a nuevas interpretaciones, nuevas perspectivas. Entre 1350 y 1550 el hombre europeo parece vivir en pura pérdida, pero la faena se hace subterráneamente; hacia 1560 la Historia toma la línea recta decididamente, y en 1650 está hecho el edificio de la cultura, según un "nuevo modo", que esto significa "moderno".

Fué el Renacimiento el esfuerzo para desprenderse de la cultura tradicional anquilosada. De vez en cuando el hombre necesita sacudirse de encima una cultura y quedarse desnudo. Este fenómeno, reiterado a lo largo del proceso histórico, es lo que llamamos "crisis histórica".

Recuerda el conferenciante sus anteriores lecciones sobre la vida humana, que es una coexistencia del yo con el prójimo. Cuando veo al prójimo le veo a él y veo que él me ve a mí. No estamos juntos los hombres como están juntas las cosas. Aquel estar juntos es una relación de tipo peculiar que llamamos convivir, estar en compañía. Pero, por otro lado, el yo está en soledad, en tremenda radical soledad, porque la vida de uno es intransferible, es estar solo consigo mismo. Y por la misma razón tenemos un ansia inmensa de sociedad y compañía. Cada hombre querría ser los otros y que los otros fueran él. Y ensaya quebrar el círculo de su soledad, como en el amor. Habla después de la muerte. Ha dejado de existir el ser querido, pero yo he dejado también de existir para él; mi vida se retrae hacia sí misma y quedo solo. No solamente se quedan solos los

muertos; también se quedan solos los que efectivamente se quedan. La muerte es, antes que teoría, una interpretación fisiológica, psicológica y metafísica; el hecho de quedarnos solos, una soledad que nos queda de una compañía que tuvimos.

El conjunto de interpretaciones es un mundo, pero a veces sentimos que esas interpretaciones son tópicos que tomamos por la realidad misma, que pensamos en hueco, sin vivirlos. Esta es la clave de las crisis históricas. Ese mundo experimenta un cambio inexorable ante cada generación, que es para ella un cambio de la totalidad del mundo. Que haya cambios en el mundo no significa que el mundo ha cambiado. Puede haber muchos cambios en las cosas que hay en el mundo, sin cambiar el mundo como totalidad. Viceversa, desde hace diez años no han cambiado mucho las cosas concretas; sin embargo, el mundo es otro. A veces hay cambio en un problema importante que no es, sin embargo, cambio del mundo. Una innovación profunda, como la de Copérnico, cuya obra fué publicada en 1543, ¿qué efecto produjo? Son pocos los que aceptan la explicación coperniana, hasta que llega Giordano Bruno, frailón robusto y frenético, que convierte aquel descubrimiento de ciencia especial en un cambio de mundo. En todo el Renacimiento no hay una alusión a Copérnico. Hacia 1750, el padre Feijóo, en su "Teatro crítico", escribía que había sido inútil para España la condenación de Copérnico por el Santo Oficio, porque aquí no

se conoció su obra. No fué así para otras generaciones anteriores. En el mismo decreto en que se condenaba a Copérnico se condenaba también la obra de un fraile agustino español, fray Diego de Zúñiga.

¿Por qué el descubrimiento de Copérnico no cambió al mundo? ¿Por qué algunas generaciones después su obra sirve de apoyo a una mutación histórica? Porque antes las ciencias eran conocimientos, verdades de segunda clase, verdades no definitivas; sólo la Teología y la Filosofía eran fehacientes. En la Edad Media, y hasta 1550, las ciencias "no hacen mundo", y para que la idea copernicana hiciera mundo era menester que antes el hombre admitiera que las verdades científicas eran verdades de primer orden, definitivas, fehacientes. Sólo así el descubrimiento de Copérnico podía irradiar todas sus consecuencias. Las cuatro generaciones anteriores a Giordano Bruno son los estudios de la reivindicación de la ciencia. Copérnico, Vives, Servet, Ramírez, Montaigne, Viete, Tico Brahe y Bruno preparan a la ciencia ese papel de primer orden. Después de ellos fueron posibles Galileo, Keplero, la ciencia y la fe en ella.

Pero la perspectiva de la vida es distinta de la perspectiva de la ciencia. En la Edad Moderna se han confundido, y esta confusión es propiamente la Edad Moderna, como la Edad Media confundió la perspectiva de la vida con la teología. La vida no tolera que se la suplante ni con la fe ni con la ciencia. De ahí la crisis del Rena-

cimiento, de ahí la crisis actual. Frente a la revelación se alzó la ciencia y ahora ante la razón pura de la ciencia se alza la vida, la razón vital. Se puede vivir sin razones matemáticas, físicas, biológicas, sin razón pura y como se vivió durante milenios. Esta posibilidad de vivir sin la razón pura hace que los hombres reaccionen contra la razón y quieran liberarse de tener

razón y de vencer con la razón. Toda crisis comienza así. Toda crisis tiene una primera etapa de cinismo. En la crisis grecorromana tan así fué que entonces se inventó el cinismo. El fenómeno se repite con monotonía desesperante. Pero cuanto más contento esté el hombre por haberse librado de tener razón, más prisionero queda de otra razón, de la razón vital.

El Individualista

por Emil Ludwig

El individualista, cuando tiene que escoger entre democracia y dictadura, se decide por el mal menor; pero su instinto batalla contra las dos. Le inclinan a favor de la democracia la libertad de movimiento y de pensamiento; pero en cambio le repugna sobremanera tener que acatar la autoridad de las quinientas medianías que suelen llenar la mayor parte de los parlamentos. Le inclina a favor de la dictadura el gobierno de un solo individuo, excepcionalmente dotado; pero la falta de li-

bertad, la censura y la divinización del Estado, consecuencias lógicas, le hacen odiosa esta forma de gobierno. El pensador que no está afiliado a ningún partido no puede tomar una decisión así como así. Ha sido llevado de la mano por la historia durante el período de su formación espiritual, y, por lo tanto, ha llegado a la conclusión de que no existe régimen capaz de hacer felices a todos y de que los pueblos desean ser gobernados de una manera u otra según las circunstancias.

¿Filosofía o Historia?

por Bertrand Russell

Ya en tiempos de Boecio, allá por el siglo sexto, se hablaba como ahora, de los consuelos de la filosofía. Pero yo encuentro más consuelo en el estudio de la historia. A medida que uno entra en años llega a saber, cuando tiene un dolor de muelas, que éste no le ha de durar para siempre. La misma especie de consuelo que derivamos así de nuestra propia experiencia, la podemos derivar en grado mayor aún de la historia pasada de la humanidad. A la presente el mundo está mal, y aquellos que no saben historia propenden a suponer que nunca había estado en la situación

que ahora. Este punto de vista conduce a la desesperación y a la apatía. Empero, en hecho de actualidad, el mundo se ha visto a menudo en peores condiciones que las presentes. El europeo medio, digamos, de 1819 era mucho más infeliz que el de nuestros días. Había entonces más hambre, más maldad en los sitios elevados, más temor de opresión por un lado y de revolución por el otro. Niños de corta edad trabajaban quince horas diarias en las fábricas; la paga del trabajador agrícola era de unos dos dólares a la semana...

América Española

por Gabriela Mistral

La América llamada "Española" es hoy por hoy y hasta nueva rectificación, más el sustantivo fundamental que el adjetivo añadido, y esto para su mal o para su bien, como se quiera considerarlo. Ella contiene dos cuartos de sustancia

precolombina sobre uno de injundia ibérica, que ha influido mucho por ser vigorosa, y sobre otro de limos cosmopolitas. La fórmula es terriblemente abigarrada, pero así sale de la averiguación y hay que aceptarla.

Consultas

Sugerencias

P. 8.—¿Tenga la bondad de proporcionarme algunos datos acerca de la Disartria? L.

P. — Valparaíso.

R.—Etimológicamente, la palabra disartria significa articulación difícil y, en realidad, no es otra cosa. Esta dificultad de articulación puede ser pasajera o permanente y deberse a diferentes causas, entre las cuales cabe mencionar: emociones violentas, embriaguez, cólera. El temblor en el sonido, el balbuceo y el tartamudeo son sus manifestaciones.

La disartria puede afectar tanto al lenguaje hablado como al escrito y al músico.

La torpeza para escribir ciertas letras o sílabas o para ejecutar gestos y ademanes convencionales caracteriza a la disartria gráfica y mímica respectivamente.

P. 9. — ¿Es cierto, señor, cómo lo asegura una circular de la Confederación de Profesores, que el decreto orgáni-

co de la Escuela Normal Superior elimina a las Escuelas Experimentales?—

F. L. Santiago.

R.—De ninguna manera, estimada colega. La lectura atenta del decreto en referencia, que publicamos en otras páginas, le revelará que, en la afirmación citada, hay un error, cuyo origen no acertamos a comprender, porque, precisamente, el Curso para profesores de Escuelas Experimentales existe y es el que sigue al de preparación para la enseñanza en las Escuelas Modelo.

P. 10.—Estoy leyendo un libro muy interesante: "La Adolescente" de Margarita Evard y quiero informarme de su autora. Por eso, molesto su atención y agradezco anticipadamente el favor que hará a una maestra rural. — R. Z. — Carmen Alto.

R.—Felicitamos a Ud. por sus lecturas. La del libro en referencia le va a ser muy provechosa. ¡Ojalá que

siguiera el ejemplo de la autora e hiciera sus estudios propios de la niña chilena en ese período que unos vituperan y otros aplauden...

Margarita Evard profesó en el colegio de Locle, y, por sus investigaciones, se la distingue, como la más eminente de las pedagogas y psicólogas de Suiza, su país natal.

Forma fila en el grupo de estudiosos que quieren fundar los conocimientos relativos al sujeto de la educación, niño o niña, muchacho o muchacha, en su estudio positivo experimental. Lo interesante en el caso de Margarita Evard es que realizó sus investigaciones sin aparatos. Leyendo su obra, verá que tuvo como laboratorio la sala de clase y, como medios, los textos o reactivos inventados por ella misma o adaptados.

"La Adolescente" es un libro fundamental y, por su valer científico, ha merecido los honores de las ediciones múltiples y de la traducción a los principales idiomas.

P. 11-En el artículo "El Comunismo y el Magisterio" de D. Moisés Mussa, he leído, un término raro que mi pequeño diccionario no registra: psitacismo, ¿qué significa él? ¿Está bien empleado? — Una Curiosa Impertinente. — Santiago.

R. —Celebremos su curiosidad, que nada tiene de impertinente y su afán de entender lo que lee y aprovecharlo bien.

Psitacismo viene de Psitakos, papagayo. Es un vicio de lenguaje, desgraciadamente un poco común, que se halla en las personas que usan palabras vacías de sentido. Esta anomalía reviste diversas formas y se presenta en los idiotas, dementes, delirantes y, también, en las personas normales cuando emplean, sin conocer a fondo su significado, vocablos sin ton ni son.

¿Que si está bien empleado? Véalo usted ahora después de las explicaciones que ya se le han dado. ¿O quiere la Curiosa que entremos a calificar los escritos de nuestro Director?

Notas Bibliográficas

(Almendros, Hermi-
nio) La Imprenta, la
escuela. La técnica Freinet.— "Revista de Pe-
dagogía". Serie "Nueva
Educación", 1932.

Con una acertada visión de lo que es la moderna pedagogía dedica el autor un capítulo de esta obra a situar en lugar adecuado los llamados métodos de la escuela activa: Mackinder, Dalton, Proyectos, Cousinet, etc., los cuales son en realidad meras técnicas, circunstanciales y variables en el tiempo y en el espacio. Reconoce, sin embargo, que las concepciones de Decroly y Montessori son verdaderos métodos basados en una investigación científica racional.

Las técnicas tienen un valor positivo que no puede ponerse en duda; pero más que las específicas de cada disciplina nos interesa la **técnica de la conducta en clase**, la organización que permita a los alumnos trabajar provechosamente según sus deseos y aficiones.

El maestro Freinet, ejerciendo en Bar-sur Loup (Alpes marítimos), pone en práctica, en 1924, su concepción. Contrario a toda

adquisición impuesta por voluntad del adulto, enemigo de cuanto se oponga a la educación natural, comprendió que el tirano, el autócrata de la educación, el que dirige la actividad escolar por cima del interés del niño, es el libro. Y contra el libro arremete.

Acepta como buena la iniciación a la lectura por el método global, gracias al cual desaparecen las dificultades si existiera solamente la escritura manuscrita. El escollo está en pasar sin **transición** a los libros impresos. **La necesidad de despertar** el interés, a que alude Decroly, se falsea desde el momento que aspira a prejuzgar, a plantear de antemano los jalones fundamento y origen de la lección. Las frases dispuestas para ser leídas podrán tener cierto interés, pero en muchos casos **no pueden ser la verdadera** expresión del interés infantil.

¿Cómo pasar, pues, de las palabras y frases manuscritas a los caracteres impresos? La idea de Freinet consiste en decir: si los niños pudieran imprimir su pensamiento, habría enlace entre lo manuscrito y lo impreso; no sería ya para el niño una técnica nueva y misteriosa, sino sen-

cillamente pensamientos suyos o de otros compañeros, manuscritos primero, impresos después y sujetos siempre a crítica y discusión.

Pero la imprenta en la escuela no puede emplearse como actividad complementaria al servicio de los actuales métodos de la escuela clásica; ha de perseguirse una renovación radical.

El señor Almendros nos da luego detalles acerca del material, modo de construirlo económicamente e indicaciones para su empleo; todo ello de modo sintético, pero muy asequible e ilustrado con dibujos explicativos.

Queda suprimida la habitual clase de lectura colectiva con todos los inconvenientes y ficciones a que se presta. Una vez que los textos salen de prensa se leen, de la misma manera que cuando el editor revisa su nueva producción.

Finalmente, nos expone el autor otras actividades libres de la escuela de Freinet, mediante ficheros donde se inscriben distintas cuestiones que cada alumno resuelve en un cuaderno especial que es revisado semanalmente. La graduación de los ejercicios se hace de manera insensible, de tal modo que resulta una autoeducación, ya que sólo se recurre a la ayuda del maestro o de los compañeros más aventajados en casos excepcionales. Es el control por sí mismo.

Se trata, en definitiva, de una nueva realización, de una especial modalidad, de la práctica de la enseñanza individual implantada primeramente por

Washburne en sus clases de Winnetka y de la cual tienen ya conocimiento los lectores por una anterior publicación de "Revista de Pedagogía".

Creemos sinceramente que la obra de Herminio Almendros es un acierto, y que de su aplicación — ya conocemos algún caso — pueden resultar beneficios dignos de tenerse en cuenta en el orden profesional.

J. C.

VEGA Y RELEA (JUVENAL): El problema de la selección y protección de los niños superdotados. — Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. — Burgos, 1932.

El autor de esta obra, inspector de primera enseñanza, estudia primero la selección de los superdotados, continúa luego informando sobre los medios de selección y termina exponiendo los procedimientos que cree más adecuados para establecer una tutela de los niños más aptos.

El mayor acierto de esta publicación es el haber aparecido en un momento social y político de España, en el que es menester abordar este problema, deber social de la democracia de formar las minorías directoras que el día de mañana se encarguen de dirigir la vida nacional.

La salud histórica de la democracia está, precisamente, en su capacidad para seleccionar a los mejores.

Para llegar a esta selección es necesario empezar por cultivar desde la escuela primaria a los más aptos, y en este sentido el señor de la Vega y Relea propone la formación de comisiones especiales seleccionadoras para que investiguen la capacidad mental de los niños superdotados, quienes podrán luego cursar los estudios convenientes bajo la protección económica de los municipios, las diputaciones, el Estado y la sociedad.

En esta obra se informa sobre distintos medios de selección, a base de pruebas psicotécnicas y echamos de menos el que el autor no haya experimentado sobre la materia y exponga los resultados de su experimentación.

Funciona en Madrid una escuela de selección escolar obrera, que hubiera sido muy conveniente la conociese el señor de la Vega y Relea, pues en este centro educativo, tipo de escuela hogar, para niños bien dotados, seleccionados en el Instituto psicotécnico, se vienen realizando experimentos muy estimables que deben ser conocidos por cuantos se preocupen en España del problema de los niños bien dotados.

La publicación que comentamos tiene un excelente caudal de información, está escrita con acierto literario y sirve para estimular al magisterio a sentir la preocupación del problema que se plantea en la escuela nacional de la República, de seleccionar a los más inteligentes para que tengan libre acceso a las instituciones superiores de cultura.

Lowe Anderson (G.)

La lecture silencieuse.
Colección de actualidades pedagógicas. —
Neuchatel — (Suiza),
1929.

Se trata de un estudio interesantísimo en el que la autora, doctora en pedagogía por la Universidad de Ginebra, se propone dos objetos:

1. Exponer un cierto número de experiencias demostrando cuán inadecuadas son las concepciones corrientes acerca de la finalidad y valor de la lectura.
- 2. Hacer ver la necesidad de estudiar científicamente la relación existente entre la lectura en alta voz y la lectura silenciosa, determinando así el lugar que esta última debe ocupar en el programa escolar.

Fué en 1884 cuando Valentins, el primero, comprobó que se perciben simultáneamente tres o cuatro letras. Siguen las experiencias de Catell (Lepzig, 1886), Goldscheider (Berlín), etc., pero sobre todo el descubrimiento de Javal, de la Universidad de París, acerca de la discontinuidad de los movimientos del ojo durante la lectura. De todo lo cual ha podido llegarse a deducir las siguientes conclusiones:

- a) Los movimientos del ojo son discontinuos durante la lectura, realizando saltos y pausas.
- b) La lectura (percepción de los signos) se realiza solamente durante las pausas; no hay visión clara cuando el ojo está en movimiento.— c) Los tiempos de reposo son irregulares en cuanto a número y duración, se-

G. M.

gún el individuo, el texto leído y el fin que se persigue al leer.

—d) Cada sujeto tiende, luego de haber leído varias líneas, a establecer un ritmo en sus movimientos oculares.— e) El ojo lee por frases o palabras, no por letras o sílabas.— f) Al leer, el ojo no utiliza la totalidad de su campo de percepción.

La escuela clásica ha dado una importancia capital a la lectura en alta voz, sin acordarse siquiera de la lectura silenciosa; se creía ciegamente que la comprensión de lo leído era una consecuencia automática del dominio del mecanismo de la lectura. Hoy, por el contrario, puede afirmarse:

1.º Que la correlación entre el mecanismo de la lectura (lectura en alta voz) y la comprensión (lectura silenciosa) es sumamente débil.— 2.º Que las niñas, más adelantadas en general que los muchachos en mecanismo son, en una gran proporción, inferiores en comprensión.

Pasa a continuación la señora Anderson en revista los trabajos realizados en ese sentido; experiencias hechas simultáneamente con grupos de niños comparables, con el fin de averiguar cuál de los dos sistemas era más apropiado y más rápido para

llegar a **saber leer** (es decir, comprender el significado de un texto impreso), han demostrado que "por lo que respecta a la capacidad general de comprensión, el método no fonético (lectura silenciosa) es muy superior al otro."

La autora no toma, en definitiva, partido por ninguno de los dos, reconociendo que el método fonético tiene también, en otros aspectos, sus ventajas.

Entra luego de lleno en la parte personal de su trabajo, con la creación de unos "tests" capaces de controlar la lectura silenciosa, midiendo la velocidad y la comprensión, aisladamente o a la vez, gracias a recursos variados: obedecer órdenes, responder sí o no a preguntas que se hacen, subrayar la palabra justa de una frase, modificar un dibujo obedeciendo instrucciones leídas, etc., etc.

Creemos muy acertada la orientación de esta obra como fundamento de un nuevo modo de aprender a leer en la escuela. La función de globalización, ya estudiada por Decroly y sus discípulos, está en íntima relación con el problema que la señora Anderson nos expone.

J. C.

Crónica

Educacional

EXTRANJERO

Alemania. —En vista de las condiciones políticas por que atraviesa Alemania, ha dimitido su cargo de profesor de filosofía y pedagogía en la Universidad de Berlín, Eduardo Spranger, acaso el pedagogo de mayor autoridad, después de la muerte de Kerschensteinen, en Alemania.

Estados Unidos.—Según una estadística reciente, los niños de las escuelas urbanas asisten 24 días más al año que los de las escuelas rurales. En un período de escolaridad de doce años el niño de la ciudad recibe doscientos ochenta y siete días más de enseñanza, o sea de un curso escolar que aquéllos. En las escuelas urbanas hay matriculados 12.790.000 niños y en las rurales 12.890.000, o sea un número casi igual que en las primeras. Los gastos por alumno en las urbanas ascienden a 103.82 dólares al año y en las rurales a 67.79. El promedio de alumnos de cada una de

aquéllas es de 487 y en éstas de 58, y el de maestros 15 y dos, respectivamente. Las escuelas urbanas cuestan 4.302.091.000 dólares al año y las rurales 1.909.736.040. El valor total de los edificios de unas y otras asciende a 6.211.327.040 dólares.

La matrícula en las escuelas secundarias (*high-schools*) norteamericanas ha aumentado en un 99,9 por ciento de 1920 a 1930. El porcentaje de alumnos de cinco a diecisiete años matriculados en las escuelas públicas pasó de 77,8 por ciento en 1920 a 81,3 por ciento en 1930. De cada cien niños matriculados en 1920 la asistencia media era sólo de 75; en 1930 ésta ascendió a 83. El niño medio de los Estados Unidos recibió en 1930, 10,8 días más de enseñanza al año que en 1920. El término medio del año escolar era en 1930 de ciento setenta y dos días.

Francia. — M. de Monzie, ministro de Educación Nacional en el Gabinete Daladier, ha presentado últimamente a las cámaras un amplio proyecto de ley que abarca, entre otros, los siguientes puntos: Obligatoriedad escolar de seis a catorce años; acertada distribución de las escuelas primarias en todo el territorio nacional; creación de las escuelas de aldea o cortijo; nueva concepción del certificado de enseñanza primaria que se exigirá a los once años, versando sobre lectura, escritura, cálculo y dibujo; establecimiento de una clase de once a doce años destinada a la selección y orientación profesional; creación de clases preparatorias de aprendizaje para alumnos de trece años que no lograran obtener el certificado primario. Creación de un cuerpo de maestros técnicos para dar clases en los cursos complementarios que se establecen en cada cantón para facilitar cultura general y una preparación profesional; reglamentación especial contra los patronos que intentaran tener aprendices menores de catorce años, y necesidad de exhibir un certificado de asiduidad escolar para poder aspirar a funciones públicas.

Italia. — El primero de julio de 1932 existían 93.088 maestros en las escuelas prima-

rias públicas y 19.622 profesores en las escuelas medias. Los gastos del Estado en este personal ascendían a 1.146.141.887 liras. Los inspectores y directores didácticos ascendían a 1.400. De aquellos maestros dependían de las autoridades regionales 65 mil 032, que suponían un gasto de 583.301.375 liras, y de los municipios autónomos 25 mil 245, con un gasto de 296 millones 293.683 liras. Los directores de las escuelas municipales ascendían a 841 y sus remuneraciones a 14.782,411 liras. En las escuelas de orientación profesional había 397 directores y 2.830 maestros. Los maestros en escuelas del extranjero eran 423 y sus sueldos 12 millones 856.605 liras.

Rusia. — En marzo pasado, y organizado por el Museo Pedagógico, ha tenido lugar una "Exposición pedagógica" de la U. R. S. S. Además de los interesantes trabajos escolares que en la misma figuraron se expuso un cuadro gráfico de estadística escolar. El número de alumnos asistentes a las escuelas primarias rusas ha ido incrementándose del siguiente modo: En 1914, 800 mil; en 1927-28, 13 millones; en 1930-31, 20 millones; en 1931-32, 22 millones. El analfabetismo en 1932 era, según esos documentos, sólo de un 12 por 100.

UNA NIÑITA DE 13 AÑOS GANA UN PREMIO DE VEIN- TICINCO DOLARES

La señorita Alice Morgan Wright, de Nueva York, es una millonaria pero no de esas neurasténicas ni excéntricas que buscan las rarezas del mundo para ligar sus nombres a ellas. Miss Morgan es perfectamente equilibrada y con un gran sentido de piedad hacia los animales. Se ha dado el gusto de instituir un premio de veinticinco dólares que ella envía a cada país sudamericano a la institución correspondiente, a fin de que se premie con ellos la mejor composición que haga una alumna de las escuelas del país, acerca de la **piedad para con los animales.**

En Santiago le ha correspondido a la Sociedad Protectora de Animales Vicuña Mackenna encargarse de llevar a efecto el concurso, al cual concurren los alumnos de 31 escuelas y ha resultado triunfante en ese torneo la niña Angela Herold, de 13 años, alumna de IV año de la Escuela N.º 80, de Santiago. Ha ilustrado la composición otra alumna de esa misma Escuela, de sólo 12 años, llamada Carla Fedeghelil R., del IV año.

Como un estímulo para estas pequeñas educandas y como un estímulo también para la Escuela donde se educan, insertamos la composición de la niña Herold y la ilustración de la niña Fedegheli.

MAESTRO: CUALQUIERA QUE SEA EL RINCON DEL PAIS, EN QUE UD. TRABAJE SILENCIOSAMENTE Y CON RECONFORTADO ESPIRITU DE ABNEGACION, ENVIENOS DESDE ALLI EL RESULTADO DE SUS EXPERIENCIAS, ESTUDIOS, MEDITACIONES, ANHELOS. LA REVISTA DE EDUCACION ASPIRA MUY SINCERAMENTE A ESTRECHAR LOS VINCULOS INTELECTUALES Y PROFESIONALES DEL MAGISTERIO CHILENO.

El nuevo Director de la "Revista de Educación"



El Ministerio acaba de designar Director de la "Revista de Educación" al Dr. don Moisés Mussa, distinguido pedagogo, que ha servido importantes cargos en la Enseñanza Nacional.

La designación del doctor Mussa para el cargo que se le acaba

de nombrar, importa un reconocimiento a sus muchos méritos de educador.

Poseedor de una cultura singular, es uno de los pocos profesores que, en nuestro país, ha desempeñado las más importantes cátedras en diferentes estable-

cimientos educacionales: primarios, normales, secundarios, comerciales, de servicio social, etc.

Graduado de normalista, con notas sobresalientes, en la Escuela Normal "J. Abelardo Núñez", en el año 1918, entró al magisterio a servir un cargo en una escuela superior de provincia. Pronto, se destacó por sus condiciones de maestro y por su afán de estudioso y progresista. Es así como, al poco tiempo, se le halla en Santiago, haciendo una vida simultánea de maestro en la Educación Primaria, y de alumno en nuestra Universidad. Logra obtener, en 1926, su grado de Bachiller en Humanidades con un puntaje alzado y, poco después, su título de profesor del Estado, en la asignatura de Castellano.

Pero, en Mussa, está siempre latente el espíritu investigador y actuante, el hombre de estudios de incansable labor.

Un año después de ser nombrado Profesor de Educación en la Escuela Normal de Copiapó, obtuvo, en un concurso extranjero, la beca del International Institute del Teachers College. En vista de ésto, el S. Gobierno lo comisionó, ad-honorem, para perfeccionar su preparación profesional en los Estados Unidos. Al año de estar ahí, alcanza el grado de Master of Arts y el título de Profesor de Educación en la Universidad de Columbia, Estado de Nueva York, uno de los establecimientos superiores de mayor importancia en el mundo docente.

Sin ayuda pecuniaria del Gobierno, parte a Europa a terminar y perfeccionar sus estudios

filológicos, en Madrid. Aquí recibe su título de doctor en Filosofía y Letras de la Universidad Central, como un mérito a su estudiosidad y a su gran preparación.

Estas cualidades han hecho que el doctor Mussa sea designado por el S. Gobierno para desempeñar diversas comisiones de carácter técnico, tanto las ya citadas en Europa y en los Estados Unidos, como en el país. Así, le ha tocado participar en varias asambleas y congresos. En 1926, formó parte de la Asamblea Pedagógica, que se verificó en esta capital; en 1927 y 1928, le tocó actuar en el Congreso de la Progressive Education y en la Asamblea del Profesorado de Enseñanza Normal en N. York y Madrid, respectivamente. Tomó parte, también, en el Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Lima, el año 1930, y, finalmente, en la concentración de Inspectores Escolares, realizada en 1932.

Estando en Europa, fué llamado al país para ocupar dos cátedras en la Escuela Normal "J. Abelardo Núñez", establecimiento del que fué director más tarde, en virtud de sus méritos. Despojado injustamente del cargo, vuelve a la docencia y a sus trabajos de investigación y difusión cultural y pedagógica.

Aparte de todas estas actividades, el doctor Mussa es autor de interesantes estudios, en los cuales se plantean tesis de importancia, tales como "Nuestro Problema Educativo" y "Las Investigaciones Científicas en Nuestra Educación", dos obras de alto interés pedagógico para nos-

otros, que han merecido el elogio de la crítica y de los más eminentes educadores de nuestro país.

Fuera de los cursos de perfeccionamiento, le ha tocado dictar una serie de conferencias de mucho interés científico y literario, tanto entre nosotros, como en N. York, Madrid, Roma, etc. Entre ellas, cabe mencionar "La Reforma Educacional de Chile", "Los Problemas de Hispano-América ante la Educación", "Literatura Chileno Contemporánea", "Los Problemas de la Formación del Profesorado", "Orientación Profesional", etc.

De otra parte, es autor de varios proyectos de importancia, tales como los relativos a la Escuela Universitaria Común de Educación, al Instituto Nacional de Investigaciones y a las Clínicas Psico-Pedagógicas.

Ha hecho, además, algunas traducciones de obras altamente interesantes de carácter pedagógico y literario.

Tal es, a grandes rasgos, la personalidad del destacado maestro chileno, que, con toda justicia, se le ha designado para el cargo de Director de la "Revista de Educación", cargo que desempeñaba el distinguido educacionista, don Claudio Salas, hasta el momento en que fué nombrado Director General de Educación Primaria.

Estamos seguros que la "Revista de Educación", en manos del doctor Mussa, sabrá continuar el rumbo acertado que le trazó su antecesor, y agregar, a los grandes beneficios que está prestando al magisterio nacional, otros más, que su nuevo director, con sus múltiples iniciativas, le hará producir, puesto que, junto a la docencia, ha practicado el periodismo, desde el puesto de repórter hasta el de Redactor Jefe y Director de diarios y revistas.

J. A.

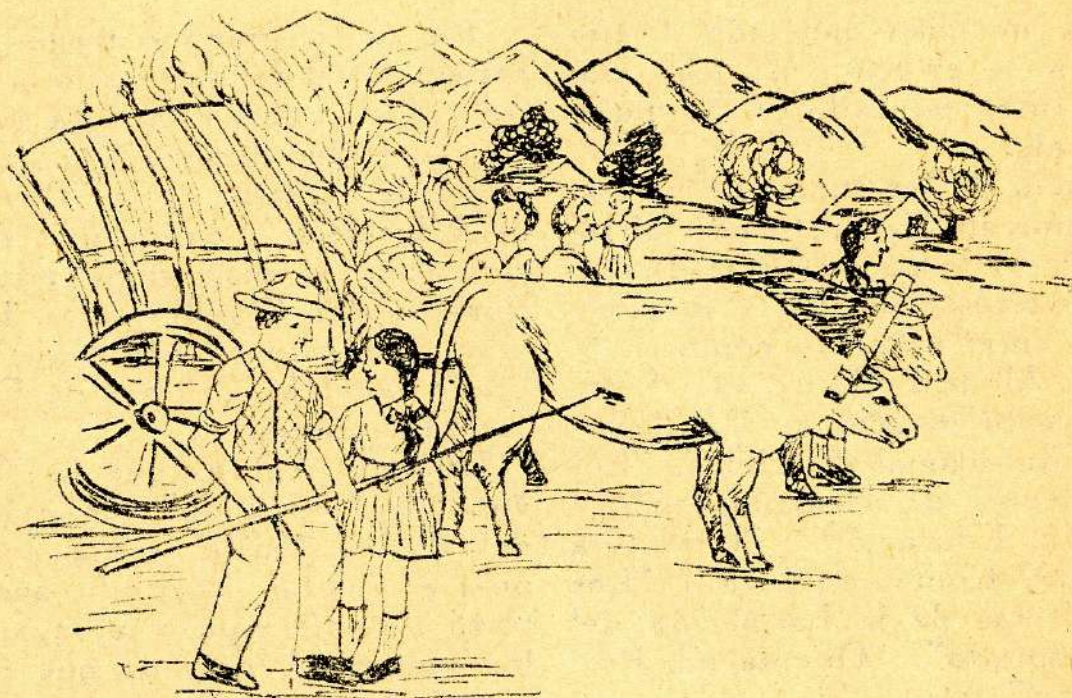
Santiago, 26 de julio de 1933.

PIEDAD CON LOS ANIMALES

¡Qué alegría cuando llegó el hermoso mes de diciembre, el mes en que todas las familias se dirigen al campo y al mar, a gozar de las delicias, que le ofrece la fresca brisa, con olores de hermosas y variadas flores.

Como todos los años, me dirigí con mi mamá y hermanitos a pasar la temporada a Niebla, hermoso balneario, situado a ori-

llas del río Valdivia. Todas las mañanas, después de desayunarme, me iba con mis hermanitos a dar una vuelta a caballo por los potreros donde ordeñaban hermosas vacas. Una tarde, cansada de jugar, le pedí permiso a mi mamá, para ir a la playa con una amiguita. Gustosa me otorgó lo que yo pedía, no sin antes haberme recomendado que tuviera cuidado. Cuando íbamos camino a la playa, divisamos una



carreta repleta de doradas y relucientes espigas. Los bueyes iban rendidos con el peso de la carga y el carretero, sin comprender que los animales sienten cansancio y dolores igual que toda persona, los lastimaba con la vara que llevaba provista de un clavo. Nosotras, al ver tanta crueldad, acordamos avisarle a las demás compañeras para estudiar algún medio de inspirar compasión para los humildes bueyes.

Nos reunimos 14 niñas y le pusimos el nombre de "Sociedad Impedidora de Crueldad con los Animales".

Al otro día nos juntamos nuevamente y nos dirigimos donde estaban cosechando, y al ver al mismo hombre del día anterior, nos fuimos corriendo a su encuentro y le rogamos nos llevara en la carreta. El hombre accedió y pronto nos encontramos en camino a la casa. Mientras una le armó conversación sobre la cosecha, otra le colocó un clavo en el asiento,

Cuando él apenas se hubo sentado, se paró con una rapidez que no es capaz de imaginar. Nosotras le preguntamos qué le pasaba, disimulando no saber nada y él con la calma de siempre, nos respondió que se había pinchado con un clavo.

Entonces le interrogamos: ¿Le duele mucho?, y como la respuesta fuera afirmativa le dijimos:

—Así le duele a los pobres bueyes que tan útiles son!

—Nunca me había dado cuenta que también ellos sufrían! — dijo, — al mismo tiempo que sacaba el clavo de la vara y lo lanzaba lejos.

Una salva de aplausos y entusiastas felicitaciones, hicieron emocionarse al arrepentido campesino.

Llegamos a nuestras casas y al despedirnos, con verdadero júbilo, apretamos la mano del labrador. — **Angela Herold A.** — Edad: 13 años.—IV año.—Escuela N.º 80.

EL EMBAJADOR CULBERTSON Y NUESTROS EDUCADORES

El día primero del presente mes, el Embajador de los Estados Unidos, Mr. William S. Culbertson tuvo la gentileza de invitar a un almuerzo en el Palacio de la Embajada a todos los personajes más representativos de nuestro ambiente educacional.

Es verdaderamente bien significativo el rasgo del Embajador para con los más caracterizados representantes de la educación en Chile. Mr. Culbertson, gran amigo de nuestro país, no ha querido abandonar esta tierra sin antes estrechar la mano y conocer de cerca a quienes por su alta investidura oficial en las esferas educacionales, tienen la responsabilidad de la educación de la juventud de hoy, que será la que mañana decidirá de los destinos del país.

Al terminar el almuerzo, el Excmo. señor Culbertson brindó **"por el progreso de la educación, que es la esperanza de la humanidad"**.

Agradeció la manifestación en nombre de todos los comensales, nuestro Ministro, señor Domingo Durán, en una inteligente improvisación en que hizo una apología a la pujanza y energía del pueblo norteamericano, que, como nación, es un ejemplo viviente para todos los países de la América Hispana.

He aquí la lista de invitados a este almuerzo:

Señores Domingo Durán, Ministro de Educación y Justicia; Carlos Atienza, Director de Educación Secundaria; Claudio Salas, Director de Educación Primaria; Carlos Casanueva, Rector de la Universidad Católica; Juvenal Hernández, Rector de la Universidad de Chile; Julio Pérez Canto, presidente de la Academia de Ciencias Económicas de Chile; Alejandro Vicuña Director de la Biblioteca Nacional; Ulises Vergara, Rector del Instituto Nacional; José María Gálvez, Director del Instituto Pedagógico; Germán Greve, Decano de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la U. de Chile; Carlos Hoerning, Decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, de la Universidad de Chile; Luis Galdames, Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Chile; E. L. Marshall, Secretario General de la Universidad de Chile; Carlos Silva Vildósola, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Católica; doctor Luis Calvo M., Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica; Arturo Ureta Echazarreta, Decano de la Facultad de Leyes, y Ciencias Políticas de la Universidad Católica; Jorge Lira Orrego, Decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica; Miguel Letelier E., Prof. de Ing. de la Univ. Católica; doctor Carlos Charlín C., Profesor de Medicina, de la

Universidad de Chile; doctor Alexander P. Lipschütz, Profesor de Fisiología de la Universidad de Concepción; Jorge Meléndez, presidente del Bando de Piedad de Chile; Dr. Emilio Aldunate B., Alejandro Silva de la Fuente; Hugo Lea Plaza I., Lucas Sierra, Ramón Montero R., Fernando Márquez de la Plata Echenique, Luis Barros Borgoño, Domingo Amunátegui Solar, Maximiliano Salas Marchán, Ricardo Latcham, Ramón Salas Edwards, Edward J.

Sparks, George H. Butler.

Para retribuir esta manifestación, el día 22 del presente, las autoridades educacionales invitaron al Embajador a un almuerzo en el fundo "La Rinconada". Asistieron más o menos las mismas personas, e hicieron uso de la palabra, el Ministro Durán, el señor Juvenal Hernández, Rector de la Universidad, quien ofreció la manifestación; contestó el Excelentísimo señor Culbertson y cerró la manifestación el señor Germán Greve.

EL PROBLEMA DE LA EDUCACION FISICA

Uno de los problemas que preocupa la atención de las autoridades en estos momentos es el de la educación física.

Actualmente se están tratando en el seno de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, los diferentes proyectos sobre la organización de los ser-

vicios de Educación Física.

Los autores de los proyectos y el Ministro de Educación, señor Durán, han tomado parte en la discusión de los diferentes proyectos. Hasta el momento de entrar en prensa nuestra presente edición no se había tomado acuerdo alguno definitivo, por lo que parece que la discusión se prolongará todavía por algunos días más.

PRESUPUESTO DE EDUCACION PUBLICA DEL PAIS

El 19 de julio fué promulgada la Ley de Presupuestos del presente año.

Es satisfactorio para nosotros constatar que la cifra más alta está en el renglón de educación. Este Ministerio ha quedado con \$ 155.771,858.00.

También es satisfactorio constatar que no obstante los difíciles momentos por que atraviesa el Erario Nacional, esta cifra es mayor a la del año pasado en más de 5.000,000.00

Un Estado que da a su rama de educación la mayor importancia del presupuesto nacional es un Estado que comprende la alta finalidad que el país le ha encomendado.

PAGO DE HONORARIOS A LOS EXAMINADORES DE DICIEMBRE

Es muy probable que al aparecer esta edición estén ya pagándose, de sus honorarios como examinadores, los profesores que formaron parte de las comisiones en diciembre último. De-

cimos esto en cuanto a lo que se refiere a Santiago. Referente a los examinadores de provincias, seguramente podrán ser cancelados de sus honorarios dentro del mes de agosto.

Estas son las informaciones que hemos podido recoger en las oficinas respectivas del Ministerio de Educación

ACERCA DE REPETICIONES DE CURSOS

Nos hemos acercado a un miembro de la comisión que estudia el problema de la repetición de cursos por parte de los alumnos que han fracasado en sus exámenes a fines del último año escolar.

Nuestro informante nos ha dicho que esta comisión se ha reunido, pero se ha encontrado con que le falta un sinnúmero

de datos para poder llegar a conclusiones que den luz acerca de las causas del fracaso del año escolar en que han incurrido tantos estudiantes. Así, pues, ha acordado dicha comisión pedir a los directores de los diferentes establecimientos educacionales, todos los datos relativos a los alumnos que no tuvieron éxito en sus exámenes. Mientras esos datos no obren en conocimiento de la Comisión, ésta nada puede discutir ni resolver.

NUEVO LOCAL ANEXO AL PEDAGOGICO

A mediados del mes de julio se inauguró el local en que funcionarán los departamentos de Historia, Geografía y Educación Cívica y de los ramos técnicos del Instituto Pedagógico, ubicado en Avenida República N.º 517.

Con motivo de esta inauguración hubo un interesante acto al cual asistió el decano de la Facultad de Filosofía y Humanida-

des, don Luis Galdames, quien, en un conceptuoso discurso, hizo entrega de ese local a los estudiantes.

Se refirió con elogio a la labor desarrollada durante largos años por el actual director del Instituto Pedagógico, doctor José María Gálvez y por el jefe del Departamento de Historia, don Luis Puga.

Contestó el discurso del señor Galdames, el presidente del Centro de Estudiantes de Historia, señor Leonardo Fuentealba H.

SOBRE MEJORAMIENTO DE LOS SUELDOS DEL PRO- FESORADO PRIMARIO

Las declaraciones hechas a la prensa por el diputado señor Acharán Arce, si bien es verdad que han hecho comprender al profesor primario que existe la casi seguridad de que el mejoramiento de sueldos vendrá, han producido, no obstante, algunos desalientos por cuanto ha declarado dicho parlamentario que es indispensable postergar la discusión particular del proyecto, que ya fué aprobado en general, para el mes de septiembre próximo, a causa de que los medios de financiamiento no permitirían hacer frente al mayor gasto que este aumento significaría, hasta el último trimestre del presente año. Se trata de un mayor gasto mensual que alcanza a dos millones de pesos.

La Confederación de Profesores de Chile ha enviado a los miembros del Senado y de la Cámara de Diputados, la circular en que, después de largos considerandos, solicita:

1.º Que se procure lo más pronto que sea posible, el mejoramiento económico del profesorado primario, porque la situación angustiosa actual ya no admite espera;

2.º Que este proyecto de mejoramiento económico debe ser tratado separadamente del mejoramiento general de los em-

pleados públicos, ya que este gremio, a más de no recibir ningún aumento desde 1925, ha sufrido una serie de disminuciones injustificadas en sus escasos emolumentos;

3.º Que el aumento para cada grado sea uniforme;

4.º Que el sueldo del profesorado primario sea uno solo, sin divisiones en sueldo base y asignación de casa, porque este método inventado bajo el Gobierno del Presidente Ibáñez, sólo ha servido para reducirles el sueldo a los maestros que jubilan después de agotar sus energías al servicio del país y cuando más necesidad tienen de una renta adecuada (y que ellos mismos contribuyen a pagar) para la educación de sus hijos y para remediar los múltiples achaques que acechan a la vejez;

5.º Que el 10% para los trienios sea aplicado sobre el sueldo en cada grado y categoría;

6.º Que debe suprimirse el sueldo especial para el personal de las Escuelas Experimentales;

7.º Que debe restablecerse las gratificaciones de zona para las provincias de Tarapacá, Antofagasta y los territorios de Aysen y Magallanes; y

8.º Que en el proyecto de mejoramiento económico sean incluidos los profesores jubilados de educación primaria.

Santiago, 8 de julio de 1933.

A. Aguayo, presidente; Ana de la Paz, y Laura Serrano, secretarias".

DON ANICETO**A. GALLARDO**

La más honda consternación ha producido la noticia de la muerte del distinguido educador don Aniceto A. Gallardo, ocurrida últimamente, en forma repentina.

La circunstancia de haber sido el señor Gallardo un hombre que dedicó 40 años de su vida a la enseñanza, ha influido para causar un hondo pesar en todos los círculos por la noticia de su fallecimiento.

El señor Gallardo obtuvo su diploma de normalista a los 19 años. Desde ese mismo momento empezó a prestar servicios a la instrucción primaria, pues fué inmediatamente nombrado director de la Escuela Los Cousiños, de la Sociedad de Instrucción Primaria. Prestó en seguida sus servicios en la

Escuela Normal de Niñas N.º 1, para pasar luego a servir en la Escuela Olea, de la cual fué el primer director, cargo que desempeñó durante 32 años. Jubilado en 1925, el señor Gallardo no se entregó al reposo, sino que fundó el colegio particular que lleva su nombre. Además de estos méritos, pueden citarse los numerosos cargos de profesor que desempeñó en escuelas nocturnas, sus actividades sociales en favor de las clases populares, y en especial de los niños.

Ultimamente celebró sesión el directorio de la Sociedad de Instrucción Primaria, bajo la presidencia de don Claudio Matte.

A indicación del señor José Alfonso, se acordó dar el nombre del señor Aniceto Gallardo, y colocar su retrato en una de las salas, a la Escuela Olea, donde el señor Gallardo fué por espacio de 38 años, director.

ALUMNAS DE LA NORMAL DE ANGOL

El 14 de julio se llevó a efecto una velada en la Escuela Normal Superior José A. Núñez, en honor de las alumnas de la Escuela Normal, de Angol, que se encontraban en Santiago.

Los alumnos habían preparado un acto literario, que se desarrolló con todo éxito.

Dió la bienvenida a las visitantes el alumno señor Guiller-

mo González, quien hizo resaltar la trascendencia del acto y la necesidad de establecer una verdadera comunión espiritual entre los normalistas de ambos sexos.

Una vez terminada la velada, a la cual asistió el Inspector General de las Escuelas Normales, señor Martín Bunster; el Director del establecimiento, señor Santiago Tejías, invitó a los asistentes a los comedores, donde se sirvieron unas once-comidas,

NUEVAS MAESTRAS PRIMARIAS RECIBIERON SU TITULO

Egresan de la Escuela Normal N.º 1

El 15 de julio se llevó a efecto, en la Escuela Normal de Preceptoras N.º 1, la repartición de licencias a las alumnas que han terminado satisfactoriamente sus estudios para optar al título de maestras primarias.

En este acto, que fué presi-

dido por el Director General de Educación Primaria, señor Claudio Salas, y el Inspector de Normales, señor Martín Bunster, recibieron su título, las siguientes licenciadas: Flora Aguila, Rosalba Andrade, Mercedes Aranda, Estela Aroca, Ulda Barrientos, Elena Barrios, Agripina Cornejo, Fresia Contreras, Georgina Godoy, Ana Núñez, Adriana Ortega, Elsa Peterson, Alicia Ravanal, Olidia Reynoso, Raquel Rojas, Pastora Salinas, Raquel Sanfuentes, Dalinda Sobarzo, Alicia Soto, Guillermina Souto, María Taborga, Aurora Valdés, Olga Valerio y Lucila Zúñiga.

EXAMENES PARA MAESTROS PRIMARIOS INTERINOS

Por disposición de las autoridades respectivas, se efectúan actualmente los exámenes de los maestros primarios que desempeñan cargos en escuelas del país, en carácter de interinos.

Estos exámenes se continuarán recibiendo en la primera quincena de agosto.

El programa a que ellos se sujetan ha sido reformado, de manera que no consulta tantas exigencias como el primitivo.

Estos exámenes, se efectuarán por zonas, o sea, en el Norte, Centro y Sur del país, y a ellos deberán asistir 434 maestros. Las comisiones examinadoras serán presididas por delegados de la Dirección General de Educación Primaria.

ANIVERSARIO DE LA ESCUELA "J. E. SCHNEIDER"

Con motivo de haber cumplido un año más de vida la Escuela Nocturna "J. E. Schneider", que es mantenida por los ex alumnos del Liceo de Aplicación

desde 1915, se celebró su aniversario con una velada cultural que se efectuó en el Aula Magna del Liceo, y en la cual tomaron parte los obreros estudiantes de este plantel y algunos conjuntos obreros que se adhirieron a este aniversario.

LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL VOLVIO AL MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA.

El Ministro de Educación Pública dictó un decreto por el cual se reintegra a esa Secretaría de Estado, la enseñanza industrial que, como se sabe, dependía del Ministerio de Fomento.

El decreto en cuestión, se basa para tomar esta medida, en que

cuando la enseñanza industrial se puso bajo la dependencia de Fomento, se hizo en forma ilegal, por cuanto la resolución gubernativa llevaba sólo la firma de Dávila y del Ministro de Fomento faltando la del Ministro que desempeñaba la cartera de Educación.

Además, se manifiesta que es de necesidad que toda la enseñanza del país, esté bajo un solo y único control.

CICLO DE CONFERENCIAS

El Instituto Nacional, a fin de ampliar su labor educativa, ha inaugurado un ciclo de conferencias en la Universidad de Chile. La primera de estas conferencias, que serán quincenales, estuvo a cargo de don Pascual Venturini, y se llevó a efecto el día 20 de julio, y versó sobre el tema "Ejemplos para el carácter", con el siguiente sumario:

I.—Por qué y para qué debemos tener carácter.

II.—Inteligencia, sentimiento, voluntad.

III.—Falsos aspectos del carácter.

IV.—La vida, como escuela de perfeccionamiento y de esfuerzo.

V.—¿Cuándo el hombre es dueño de sí mismo?

La próxima conferencia se llevará a efecto el día 5 de agosto.

LITERATURA GRIEGA

Se ha inaugurado en la Biblioteca Nacional, un interesante curso sobre literatura griega que correrá a cargo del profesor griego, don Basilio Gravanis, residente en Chile, desde hace algunos meses. El señor Gravanis prosigue actualmente en nuestra Universidad de Chile sus estudios de leyes, iniciados en la Universidad de Atenas, y ha accedido a di-

versas invitaciones para ofrecer al público culto de Santiago un curso completo de literatura griega.

Los estudios clásicos sufren en Chile un eclipse cuya duración se ha prolongado exageradamente, por desgracia para el nivel cultural del país. Viene, pues, en hora oportuna el curso que inicia el señor Gravanis, y es seguro que contará con un nutrido grupo de escogidos oyentes.

EL PROFESOR BOTIS SHATZKY

Catedrático de Derecho Americano en la Sorbona

Ultimamente fué recibido por el Presidente de la República, el catedrático Botis Shatzky, profesor de Derecho Americano de la Universidad de París, que acaba de llegar a Chile.

El señor Shatzky durante su permanencia en esta capital visitará los más importantes establecimientos educacionales y celebrará entrevistas con los más destacados elementos del profesorado nacional.

En París, el señor Shatzky ha tenido oportunidad de relacionarse con todos nuestros hombres eminentes que por una u otra causa han debido pasar largas temporadas en la capital francesa.

La principal finalidad a que obedece su viaje a este país la

ha expresado él mismo en las siguientes líneas:

"Se trata de crear una gran organización que llevaría el nombre de Centro Internacional para el acercamiento de los pueblos". Sin pretensiones políticas y por lo tanto, sin las trabas que la política engendra, este centro trataría de vencer las distancias morales entre las naciones por una comunidad de pensamiento y aspiraciones en el derecho, en la cultura, en el progreso intelectual. El Centro tiene ya la adhesión de M. Le Brun, presidente de Francia, de varios jefes de Estado europeos y de los dirigentes de diversas naciones, no sólo en los Gobiernos, sino también en la influencia intelectual. Mi amistad con el Presidente Alessandri y con otros chilenos ilustres me indujo a venir ante todo a Chile donde estaba seguro de hallar un ambiente favorable para estas ideas, una cultura superior y una hospitalidad generosa que desde el primer momento he visto realizada".

CENTRO DE PROFESORES AMIGOS

Nuestro gran educador, señor Maximiliano Salas Marchán, ha tenido la feliz idea de echar las bases de una nueva y simpática organización social formada por elementos del ambiente educador.

"Centro de Profesores Amigos" ha sido denominada la

nueva entidad social, que tiene sus reuniones semanales en el local del Club de Profesores.

En la primera reunión, llevada a efecto en la tarde del día 14 del presente mes, el señor Salas Marchán usó de la palabra, para dar a conocer los fines del Centro, en la siguiente forma:

"Los profesores deben estar unidos, dentro de una misma Escuela y de una Escuela a otra,

por un compañerismo comprensivo y afectuoso. Es un bien para sus alumnos, que reciben la influencia de una acción educadora homogénea; es un bien para el sistema escolar entero, que se robustecerá sostenido por la potente fuerza de una unidad armoniosa de cooperación. Aunque este Centro no intenta asimilarse a una Universidad con el funcionamiento de cátedras sobre todas las disciplinas humanas, desea entreabrir las ventanas de la curiosidad y mostrar, en rápida perspectiva panorámica, otras esferas de trabajo social, distintas de la estrictamente pedagógica. Será el placer espiritual del crecimiento ideológico. Para alcanzar estas finalidades, que se resumen en la de perseguir una mayor exaltación de la vida por la influencia de nobles estímulos, nos ajustaremos a la siguiente disposición en el desarrollo de las sesiones, previniendo que, como emblema de unión y como símbolo de que todos nuestros propósitos tienden en definitiva

al servicio de la patria, la bandera de Chile, las presidirá como desde luego puede observarse: 1.º Distribución de los asistentes por grupos en torno de varias mesas para tomar una taza de té; 2.º, coros; 3.º, charla sobre un tópico de interés cultural, de preferencia por algún invitado de honor. Siempre habrá invitados de honor; 4.º, número de arte; 5.º, número festivo. Confiamos en que la realización de este programa, intercalado de conversaciones y comentarios de grato sabor, despeje, en cada uno, el cielo espiritual y lo bañe de claridad, y lo haga rumoroso de voces alentadoras del entusiasmo y optimismo. Nos toca ensayar, en reducido grupo, esta tentativa de pasar una hora de felicidad. Formulemos el voto de que, en día no lejano, en cada circunscripción escolar haya un rincón hospitalario y una hora especial reservada para la expansión de los sentimientos de amistad, arte y alegría de los maestros que allí residan".

ESCUELAS PARA LA ENSEÑANZA AGRICOLA

En los primeros días de julio celebraron una entrevista el Director de la Caja de Colonización Agrícola, don Oscar Villalobos Rodríguez, y el señor Manuel Martínez, jefe del Departamento de Enseñanza Rural del Ministerio de Educación, en la que se cambiaron ideas relacionadas con el propósito que mueve al Go-

bierno de iniciar en el más breve plazo, la enseñanza agrícola en las escuelas primarias de los campos.

Según nuestras informaciones, el jefe del Departamento de Enseñanza Rural habría manifestado el interés del Gobierno, en el sentido de que los alumnos de las escuelas rurales reciban lecciones prácticas de agricultura, a objeto de que cuando alcancen una mayor edad, sean hombres

aptos para las labores de la tierra. Se pensaría comenzar la aplicación de esta política, creando escuelas en las colonias organizadas por la Caja de Colonización Agrícola, o aprovechando las ya existentes. Para este objeto se dispone de los fondos consultados especialmente en el Presupuesto del presente año.

Sabemos, asimismo, que el Director de la Caja de Colonización hizo presente que la institución a su cargo, anticipándose a las aspiraciones del Gobierno, había reservado para el cumplimiento de los propósitos manifestados, las extensiones necesarias de terrenos en cada una de las colonias que había organizado, y que para llevar a efecto la realización del proyecto, sólo faltaría, en consecuencia, estudiar y convenir sobre sus detalles.

Como resultado de la conversación sostenida entre los mencionados funcionarios se habría llegado a la conclusión de hacer funcionar escuelas-granjas en las colonias: "Monte Aguila", en Yumbel; "La Mocha", en la Isla La Mocha; "Pehuenco", en

Selva Obscura; "El Sauce", en Los Andes; "Las Casas", en Salamanca; "Rupanco", en Osorno; "El Relún", en Capitán Pastene; "Miraflores", en Los Sauces; "El Culenar", en Lontué; "La Marina", en San Fernando, como también en cada una de las colonias ya formadas en la región central y en las que se organicen en las diferentes zonas del país.

Para lograr el mayor grado de eficiencia en la enseñanza agrícola práctica, se organizarán cursos especiales destinados al profesorado primario. Mientras estos funcionarios obtienen el perfeccionamiento que se desea, las escuelas-granjas dividirán sus actividades en dos clases: la humanística que estará a cargo de los actuales profesores, y la agrícola, que será atendida gratuitamente por los agrónomos administradores de las colonias.

El desenvolvimiento de este programa educacional mixto se estima que asegurará el éxito de la colonización, uno de los puntos fundamentales en que se apoya la acción del Gobierno.

DON ANTOLIN PARADA
ofrece al Gobierno un fundo en Linares para establecer la Escuela Práctica de Agricultura "Arturo Alessandri Palma"

Con motivo del ofrecimiento que el vecino de Linares, don Antolín Parada, ha hecho al Ministro de Agricultura y Colonización de su fundo "Lomas Blan-

cas" para que en él se establezca una Escuela Práctica de Agricultura bajo el nombre del Presidente de la República, dicho Secretario de Estado, don Carlos Henríquez A., ha contestado al señor Parada en los siguientes términos:

"Distinguido señor: He tomado conocimiento de la comunicación dirigida por usted al Jefe de

los Servicios Provinciales de Agricultura, don Carlos Fuenzalida, en la que manifiesta su resolución de donar su fundo "Lomas Blancas" para que en él, este Ministerio establezca una Escuela Práctica de Agricultura.

Relaciona usted su patriótico ofrecimiento con el deseo de que esa futura escuela, sea denominada "Escuela Agrícola Arturo Alessandri Palma", como un homenaje a S. E. el Presidente de la República, y por estar ella ubicada a pocos kilómetros de "Los Pellines" en la Quinta de Longaví, lugar donde nació S. E.

Nada será tan honroso para el Gobierno, y especialmente para el Ministerio a mi cargo, que, haciendo honor a los deseos ex-

presados por Ud., establecer una Escuela de Agricultura que lleve los fines que Ud. se sirve indicar.

El rasgo filantrópico y de alto valor social con que Ud. ha querido contribuir al progreso de la enseñanza agrícola, lo enaltece ante el concepto de sus conciudadanos, y da Ud. un ejemplo de civismo que, especialmente en los momentos actuales, ha de tener gran resonancia en el país.

Próximamente el Jefe de los Servicios respectivos lo visitará en mi nombre para reiterarle personalmente los agradecimientos del Gobierno, y de acuerdo con usted materializar la cesión que usted hace".

EL DIA DE BELGICA

Con motivo del aniversario belga, acaecido el 21 de julio, el señor Abraham Grimberg V., publicó en la prensa un elogioso artículo acerca de aquel país y de él extractamos algunos párrafos por creerlos de interés para nuestros lectores:

"Conozco sobre todo, al profesor belga.

No creo que los haya mejores en el mundo entero.

Tienen la fe que anima y el interés que estimula. Trabajan buscando progresos; sienten la profesión de maestros alma adentro y desde la escuela primaria hasta la Universidad no sólo enseñan; crean virtudes y pulen sentimientos también.

El profesor belga trabaja más fuera de la escuela que frente

a sus alumnos. Su tarea no termina nunca; continúa en las bibliotecas, sigue en los cursos de perfeccionamiento, se prolonga a través de experiencias y ensayos.

¿Obra de iluminados? Tal vez Decroly expresa por escrito, momentos antes de morir, su satisfacción de haber hecho algo en favor de los niños. Herlin se siente feliz oyendo articular a un sordomudo que aprendió con su método.

En el día de Bélgica yo evoco sus escuelas plenas de actividad fecunda y vibrante y recuerdo una mañana en Brujas, en una calle que se llenó con cantos de niños de un colegio que era como un hogar, como un nido prendido en el exquisito sosiego de la incomparable ciudad milenaria".

**MANIFESTACION AL Dr. DON
JOSE MARIA GALVEZ,
Director del Instituto Pedagógico**

Ultimamente se verificó en el nuevo Anexo del Pedagógico, (Av. República 517), una manifestación de simpatía del Departamento de Ramos Técnicos al actual Director del Instituto Pedagógico, doctor D. José María Gálvez. Asistieron a esta manifestación, además del festejado, el Rector de la Universidad de Chile, señor Juvenal Hernández; el Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, señor Luis Galdames; el secretario de la Universidad, señor Enrique Marshall; el secretario de la Facultad de Filosofía, señor Juan Gómez Millas; los jefes del Departamento del Pedagógico, señores Darío Salas, Luis Puga, Carlos Videla, Vicente Hernández, Bernardo Salinas y otras personalidades de nuestro mundo educacional.

El acto se desarrolló en medio del más franco ambiente de cordialidad y cultura. Ofreció la manifestación el Jefe del Departamento de Ramos Técnicos, señor Armando Lira, agradeció el festejado, quien dijo entre otras cosas, lo siguiente:

"Señor Rector, señor Decano, señoras y señores:

Me es profundamente grato contestar los benévolos conceptos, que ha tenido para mí el señor Jefe del Departamento Técnico.

Es también para mí profundamente satisfactorio, ver honrada esta manifestación con la presencia de nuestras dos más altas autoridades universitarias.

En estos instantes, en que hay un clamor unánime por crear la personalidad moral, asentándola en la personalidad económica, la presencia de esas más altas autoridades es un augurio de éxito; porque las sabemos inspiradas en esos nobles ideales.

Ellos han tenido oportunidad de mirar, desde los altos cargos que han desempeñado, el desarrollo evolutivo de la vida nacional y de comprender cómo la raíz económica informa los sucesos más variados que, a primera vista, parece no tuvieran ningún nexo con ella.

Esta es la razón por qué, en mi modesto juicio, por sobre todo, la educación de nuestros conciudadanos debe formularse dentro de una adaptación completa para la lucha económica. Abundar en ésto es superfluo.

Mis agradecimientos, pues, a todos los que con su presencia, en estos instantes comprometen mi gratitud.

Por eso, como punto final, yo pido que brindemos una copa por las autoridades universitarias, que han querido con su presencia, allegar un estímulo a los que queremos formar un Chile del futuro, libre, independientemente, para lo cual empezamos por hacerlo económicamente eficiente, y los ramos técnicos son el primer paso conducente a ello".

UN CENSO EDUCACIONAL DEL PAIS

De acuerdo con el Ministerio del ramo, la Dirección de Estadística ha estudiado nuevos formularios a fin de llevar a efecto un censo general de la educación. Los formularios ya han sido repartidos.

El censo a que nos referimos será el más completo que se haya realizado hasta la fecha en el país, pues, trata de abarcar la integridad de los problemas educacionales, en cuanto su estudio es posible por medio de la estadística.

Entre las preguntas que se formulan, mencionaremos las siguientes:

1. Averiguación exacta de la ubicación de los establecimientos, a fin de terminar el mapa escolar.

2. Condiciones de los locales de las escuelas. Se averigua, entre otras cosas, la superficie de las salas de clase, la dotación de asientos, en relación con la matrícula y el estado de conservación de los locales.

3. Profesorado. Se pregunta el estado civil, la edad, los años de servicio, el título o preparación y el número de alumnos que atiende cada profesor (en las escuelas primarias) y los ramos (en la secundaria).

4. Promociones. Se averigua el número de alumnos promovidos en el año anterior, los que debieron repetir el curso y los que se retiraron sin rendir examen.

5. Matrícula y asistencia por años de estudios.

6. Edad de los matriculados.

Por primera vez se reunirán datos completos de toda la educación, tanto fiscal como particular, acerca de la edad de los alumnos matriculados en cada año de estudios, los que permitirán realizar estudios sumamente interesantes.

7. Repitentes. Se indaga el número de alumnos que repiten una, dos, tres o más veces cada año de estudios.

8. En las escuelas primarias fiscales se averigua la distancia que tienen que recorrer los alumnos hasta la escuela.

9. Actividad de los padres. Por primera vez se hace una averiguación acerca de las actividades de los padres, a fin de poder implantar así programas especiales que estén de acuerdo con las necesidades de la población atendida por la escuela. En los liceos se sabrá de esta manera si ellos sirven a toda la población, o si representan establecimientos para clases privilegiadas.

10. Instalaciones y servicios especiales. Los cuestionarios contienen numerosas preguntas acerca de la dotación de las escuelas con biblioteca, gimnasio, cancha de deportes, campo de enseñanza agrícola, museo escolar, máquinas de proyecciones luminosas, cinematógrafo, baños, servicio médico y dental, desayuno y almuerzo escolares, internado, mediopupilage, ropero y botica escolares, caja de ahorros, brigadas de boy o girl scouts, centros de vecinos, academias literarias y científicas, cursos especiales, escuela nocturna, etc.

Se emplean cuatro diferentes modelos de cuestionarios, a sa-

ber: uno para las escuelas primarias fiscales, otro para las particulares, un tercero para las escuelas especiales (vocacionales, industriales, comerciales, mineras, agrícolas, normales, etc.) y un cuarto para los liceos y colegios.

La Dirección de Estadística está preparando un manual en que se publicarán los resultados

de este censo, agregando datos sobre las universidades, bibliotecas, museos, sociedades científicas, etc. En esta publicación se presentarán los resultados en forma estudiada, con comentarios, gráficos, etc., a fin de que se puedan estudiar de esta manera todos nuestros problemas educacionales.

EL MINISTERIO DE EDUCACION TRASLADARA SUS OFICINAS

Sabemos de muy buena fuente que existe el propósito de que el Ministerio de Educación, con todas sus dependencias, direcciones generales de Enseñanza y secciones especiales, trasladen sus ofi-

cinas al edificio del Seguro Obrero Obligatorio.

Este cambio llegaría en momento muy oportuno, pues el edificio en que actualmente funcionan las diferentes oficinas del Ministerio de Educación, se hace estrecho para el movimiento regular que exige la buena marcha de los servicios.

PENSION PARA LA MADRE DEL PROFESOR ANABALON

El Ministro de Educación, señor Domingo Durán, ha enviado últimamente a la consideración del Congreso Nacional, un

mensaje destinado a dar una pensión de gracia a la madre del profesor primario de Antofagasta, señor Manuel Anabalón Aedo, que fué fondeado en la bahía de Valparaíso.

LA UNION DE PROFESORES DE EDUCACION VOCACIONAL SE DIRIGE AL MINISTRO DURAN

La Unión de Profesores de Educación Vocacional, ha dirigido al Ministro de Educación, la siguiente comunicación:

"Señor Ministro: La Unión de Profesores de Educación Vocacional de Chile", por intermedio de su presidente y secretario, tiene el honor de manifestar su congratulación a V. E. por la oportuna idea de nombrar una comisión que estudie y proponga a su especial consideración un plan de correlación de la enseñanza técnica y manual entre las escuelas técnicas femeninas, vocacionales y técnicas anexas a los liceos.

El señor Ministro satisface con esto, una vieja aspiración del profesorado vocacional, ya que de esta oportunidad habrá de nacer el justo engranaje de esta rama de la enseñanza y quedar establecida de una manera clara y evidente, nuestra adecuada clasificación entre el conglomerado de la enseñanza técnica del país.

Por otra parte, no dudamos de que V. E. al resolver en definitiva esta importante cuestión,

asignándole a las Escuelas Talleres la clasificación más adecuada, en consideración a la importancia social y valor profesional de su enseñanza y, teniendo presente que el profesorado de estas escuelas, aparte de las exigencias de carácter técnico y pedagógico, es el que soporta una mayor responsabilidad económica en el ejercicio de sus funciones, no habrá de dejar su obra trunca, sin proceder conjuntamente a revisar sus escasísimos emolumentos y, con el mismo justificado interés que lo ha movido a resolver este problema, se ha de interesar en mejorar su escasa renta, en forma que pueda satisfacer sus obligaciones de hogar y atender a su mayor perfeccionamiento profesional.

De más estaría decir a V. E. que si lo primero es una aspiración del profesorado vocacional, lo último es una antigua necesidad; que la crisis actual con el mayor costo de la vida, ha agudizado en tal forma que hoy día constituye el problema vital, por no decir de angustia en el hogar de los maestros vocacionales.

Saludan muy atentamente a V. E. — (Fdo.)— Fernando Mattus G., presidente. — José D. Acosta A., secretario".

ACERCA DE CINEMATOGRAFIA

Al ver hoy día las elegantes salas de biógrafo repletas de público durante semanas enteras ante una misma película, al ver las ventanillas de las boleterías de los grandes cines verdaderamente asaltadas por el público (es un decir: el público forma hoy día ordenadas "colas", pero éstas llegan hasta la calle) como si se estuvieran repartiendo libras esterlinas, al ver que medio teatro solloza ante una película y se enjuga una lágrima que sin querer cae a la mejilla, nos hemos puesto a recordar las conversaciones y comentarios de la mayoría de los hombres "entendidos" en teatro y en ciné, que se produjeron el año 27 y 28 cuando recién llegaban al país las primeras películas habladas y sonoras. Uno decía: "esto es para verlo una vez, por curiosidad, con el sonido la película ha retrocedido". Otro decía: "esto tiene que fracasar". Otro: "tendrán que volver a la película muda los productores que quieran perseverar en el cine". Otro: "En Buenos Aires han fracasado las mejores películas habladas". Otro: "En Estados Unidos no va nadie a ver el cine sonoro".

Todo esto era inexplicable para nosotros. Críticos entendidos se expresaban con el desprecio más decidido del cine hablado.

Hoy día esos mismos críticos dedican sus mejores crónicas a comentar las grandes cintas que llegan. Y el público no quiere saber nada con las cintas mudas que de cuando en cuando se suelen pasar en algunas salas.

En la elegante sala del Real, el mejor cine con que cuenta nuestra capital, se ha dado durante más de diez días seguidos, tarde y noche, la emocionante película "Madame Butterfly".

He ahí uno de los mayores éxitos cinescos. Con un argumento tan sencillo y vulgar como es la historia de una mujer engañada, que espera la vuelta del padre de su hijo, se ha hecho una de las cintas más emotivas que nos ha presentado el cine hasta hoy. ¿Dónde está su gran mérito? En la realidad palpitante de sus escenas, en el ambiente, en los detalles magníficos, en la excelente selección de sus protagonistas. Sylvia Sidney, convertida en una perfecta geisha, anima magistralmente su personaje y sabe producir emoción.

Al ver esta película nos ha venido a la mente, por contraste lógico, la forma hostil con que nuestro espíritu conservador recibió en Santiago la primera manifestación del cine hablado, que hoy se pasea orgulloso y triunfante por todos los ámbitos de la Tierra.

L. CH.

Boletín

Informativo

Dirección General de Educación Secundaria

CIRCULAR N.º 45.

Santiago, 19 de Junio de 1933.

En Circular N.º 23, de fecha 17 de Abril próximo pasado, esta Dirección General insinuaba a Ud. la idea de celebrar la SEMANA ESPAÑOLA, con motivo del cuarto centenario del nacimiento de don Alonso de Ercilla y Zúñiga.

Se trata de recordar al hidalgo cantor de la estirpe vencida (y este caso, único en la Historia, debe ser resaltado: honra a dos razas que luchaban por razas superiores), al noble poeta que encarna las cualidades del pueblo, que hizo del valor y la caballerosidad una tradición y un culto, que nos dió el bautismo de nacionalidad y llevó a nuestros valientes aborígenes, gracias a su obra inmortal, a vivir la vida gloriosa y eterna de los héroes de Homero.

Como reconocimiento al español ilustre esta Dirección General desea que en el establecimiento a su cargo se celebre la Semana indicada y para ello acompaña a Ud. un proyecto de programa que puede ser ampliado en la forma que Ud. estime conveniente.

Agradeciendo altamente a Ud. y al profesorado de su dependencia la colaboración que prestarán en estos actos, le es muy grato saludarle con toda atención.

CARLOS ATIENZA PEDRAZA.
Director General.

PROYECTO DE PROGRAMA

La semana comprendida entre los días 1.º y 7 de agosto, con el nombre de SEMANA ESPAÑOLA, será dedicada en todos los establecimientos de Educación Secundaria a conmemorar el 4.º centenario del nacimiento de don Alonso de Ercilla y Zúñiga en homenaje a la República Española.

Los actos de celebración se verificarán con el concurso de los alumnos de humanidades y Escuela Anexa a cada establecimiento. Las clases de la semana — cuyo carácter lo permita — serán dedicadas especialmente a una concentración o intensificación de materias españolas. Formará parte central de dichas materias la vida de Ercilla en relación a nuestro país; su obra, "La Araucana", como fuente de la Historia de Chile: la Historia y la Literatura de España propias de la época y la Historia de Chile.

Todas estas materias se tratarán en relación a la mentalidad de cada curso y con preferencia a la siguiente práctica:

a) Lectura de trozos escogidos de La Araucana, de la Historia de España, de autores españoles contemporáneos de Ercilla y poesías modernas inspiradas en el poema;

b) Disertaciones, Conferencias, Composiciones.

c) Memorización de trozos de La Araucana y de poesías de nuestro tiempo inspiradas en Ercilla o en los personajes de su obra; aprendizaje de cantos o coros de canciones españolas;

d) Exposición, de Pintura y Dibujo de temas españoles, siluetas de personajes de la época y modernos.

En los cursos de la Escuela Anexa el profesorado dedicará una hora diaria, a lo menos, a desarrollar el programa correspondiente, adaptando a la capacidad del curso y con la debida distribución.

En los cursos de humanidades, el desarrollo del programa conmemorativo se hará con prudente sacrificio e interrupción del programa oficial de la asignatura. Los profesores dedicarán el tiempo suficiente a destacar las personalidades españolas que la Historia haya distinguido a través del tiempo en las cuestiones propias de cada ramo: así, el profesor de Canto tratará a los músicos famosos; el de Dibujo, a los pintores, arquitectos, ingenieros; los de materias científicas, a los físicos, químicos, matemáticos, etc.; los de Religión y Filosofía, a los pensadores y moralistas, etc.

El sábado 5 o domingo 6 de agosto se verificará en cada establecimiento un acto de especial solemnidad que resuma las actividades desarrolladas en el curso de la semana y se aprovechará esta oportunidad para tributar un homenaje a la memoria del gran historiador chileno don José Toribio Medina, el erudito investigador y vulgarizador de Ercilla y La Araucana.

Los colegios estarán abiertos en los días señalados para recibir la visita oficial de los representantes diplomáticos de España, quienes serán particularmente invitados a los actos finales, como asimismo a los miembros dirigentes de la Colonia Española.

Como culminación y como homenaje público de la enseñanza secundaria, efectuar el lunes 7 — día del aniversario — una concentración de todos los liceos al pie de la estatua de Ercilla.

Reunir en un volumen los trabajos más sobresalientes sobre Ercilla y La Araucana leídos en los actos escolares.

CARLOS ATIENZA.

CIRCULAR N.º 55.

Santiago, 21 de Julio de 1933.

La Ley N.º 5154, de 10 de Abril del presente año, que modifica y crea algunos impuestos, ha introducido en la Ley N.º 4460, sobre Timbres, Estampillas y Papel Sellado, de 13 de Noviembre de 1928, modificada por los Decretos-Leyes N.ºs. 119, de 30 de Abril de 1931, 305 y 359, de 20 de Mayo de 1931; 224, de 18 de Julio de 1932; 594, de 9 de setiembre de 1932 y 644, de 22 de setiembre del mismo año, algunas modificaciones que, por estar íntimamente relacionadas con la marcha de los servicios administrativos, el suscrito ruega a Ud. tenerlas presente, a fin de evitar los inconvenientes que su noobservancia irrogaría a la tramitación normal de las cuestiones sometidas a la consideración de los servicios del Estado.

Las principales innovaciones a que me refiero son:

a) N.º 27, del artículo 7º de la Ley N.º 4460 (Certificados expedidos por las Oficinas Fiscales \$ 2 — en lugar \$ 1.

b) — N.º 45 del mismo artículo (Copias dadas por las Oficinas administrativas a los interesados, papel sellado de \$ 2. — en lugar de \$ 1.—)

c.) N. 57 del citado artículo (Todo documento, carta, etc., que se acompaña ante cualesquiera autoridad u oficina pública y que no esté sujeto a otro impuesto, 0.50 en cada hoja. — Inciso nuevo: "Si el documento acompañado fuere un libro, sólo se pagarán \$ 5. — en la primera hoja")

d). — N.º 82 del indicado artículo (Legalización de documentos, \$ 10 por cada certificación, en lugar de \$ 5.—)

e). — N.º 125 del mismo artículo (Propuestas públicas presentadas a las Oficinas Fiscales, sin perjuicio del papel sellado que corresponda, \$ 20, en lugar de \$ 10.—)

f. — N.º 151 del artículo anterior. (Solicitudes o memoriales que se dirijan a las autoridades u oficinas públicas y que no tengan un impuesto especial, \$ 2. — en lugar de \$ 1.—), y

g). — Agrega a continuación del artículo 20 de la citada ley, la frase: "En todo caso las estampillas serán perforadas".

Hecha esta breve enunciación de las principales innovaciones que atañen al funcionamiento de los servicios administrativos, me resta sólo reiterar la observancia estricta de estas disposiciones, haciéndole presente que el artículo 12 de la indicada Ley N. 4460, impone sanciones a los funcionarios que otorgan o tramitan documentos sin que hayan pagado el impuesto respectivo.

Saluda atentamente a Ud.

CARLOS ATIENZA PEDRAZA.

Director General

A los Jefes de establecimientos de Educación Secundaria.

NOMBRAMIENTOS.—

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION SECUNDARIA

Decreto N.º 2126.—10 de julio de 1933.—Ordena tener como nombrados durante el mes de Abril, para profesor del Liceo de Hombres de Lebu, a don Arturo Kamp Tunder, para ocho horas de Matemáticas.— A don Luis Sagardía Riveros, para nueve horas de Ciencia.

Decreto N.º 2127.— 10 de julio de 1933. — Nombra a don Guillermo Gandarillas Miranda, para que en calidad de interino, sirva dos horas semanales Educación Cívica, en el Internado Nacional "Barros Arana", mientras el titular, desempeña el cargo de Director General de Educación Secundaria.

Decreto N.º 2107. — 7 de julio de 1933. — Nombra a don Teodoberto Delgado Casillo, para que sirva quince horas semanales de Historia y Geografía en el Liceo de Hombres de Iquique.

Decreto N.º 1687. — 7 de julio de 1933. — Nombra a doña Irma Salas Silva, actual profesora de Pedagogía en el Instituto Pedagógico, para que desempeñe el cargo de directora del Liceo Experimental "Manuel de Salas".

Decreto N.º 2096. — 30 de junio de 1933. — Nombra a doña Marina Silva Maturana, actual directora del Liceo de Niñas de Traiguén, para que desempeñe en el Liceo de Niñas N.º 2 de Valparaíso el cargo de Inspectora General.

Decreto N.º 2009. — 28 de junio de 1933. — Nombra a doña Fidelina Troncoso Troncoso, actual profesora de la Escuela N.º 1, de Arauco, para que sirva cinco y dos horas semanales de Canto en el Liceo de Niñas de Talcahuano y en la Escuela Técnica Anexa al mismo establecimiento.

Decreto N.º 2050.—30 de junio de 1933. — Nómbrase a don Agustín Spottke Solís, profesor grado octavo del Liceo de Concepción, para cuatro horas de Física y a doña Felisa Leyssen Moncade, para cuatro horas semanales de Física y tres de Matemáticas.

Decreto N.º 2095. — 30 de junio de 1933. — Nombra a don Tomás Frisman Gingold, profesor del Liceo de Hombres de Magallanes, para que desempeñe el cargo de Inspector General en el mismo establecimiento.

Decreto N.º 2085. — 30 de junio de 1933. — Nombra a doña Rosa Montero Castillos, profesora e Inspectora del Liceo de Niñas de San Felipe para siete horas; y a doña Ana Laderchi Bruno, profesora del Liceo de Niñas de Viña del Mar, para cinco horas.

Decreto N.º 2051. — Nombra a doña Ofelia Fuentes Rodríguez, profesora del Liceo de Hombres de Puerto Montt, para cuatro horas semanales de Matemáticas en el mismo Liceo; y a doña María Pais Mag-Carthy, para doce horas de Matemáticas en el Liceo de Niñas de Puerto Montt, y dos horas de la misma asignatura en la Escuela Anexa a dicho establecimiento.

Decreto N.º 2074. — 30 de junio de 1933. — Nombra a don Francisco

- Sánchez Pacheco, profesor de la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de San Bernardo, para que sirva igual cargo en la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres N.º 3, de Santiago.
- Decreto N.º 2234. — 10 de julio de 1933. — Nombra a don Waldo Retamal Mello, Rector del Liceo de Angol, para que desempeñe el cargo de Rector del Liceo de Hombres de Traiguén.
- Decreto N.º 2021. — 28 de junio de 1933. — Nombra a don Ramón H. Albornoz Echiburú, para que desempeñe el cargo de Inspector General del Liceo de Hombres de Iquique.
- Decreto N.º 2005. — 28 de junio de 1933. — Nombra a doña Rosario Sánchez Castro, para que desempeñe cuatro horas semanales de clase de Caligrafía en el Liceo de Niñas de Viña del Mar.
- Decreto N.º 2010. — 28 de junio de 1933. — Nombra a don Miguel Millar Santibáñez, profesor del Liceo de Niñas N.º 4, de esta ciudad, para seis horas; y a don Roberto Ortiz Alcayaga, para seis horas, ambos para la Clase de Religión en el Instituto Nacional.
- Decreto N.º 2011. — 28 de junio de 1933. — Nombra a don Alejandro Mühlenbrok Lira, profesor del Liceo de Hombres N.º 2, de esta ciudad, para que desempeñe en el Liceo de Hombres de San Bernardo, quince horas semanales de clase de Historia y Geografía.
- Decreto N.º 2020. — 28 de junio de 1933. — Nombra a don Lorenzo Saizé Herrera, director del Liceo de Hombres de Traiguén, para que desempeñe el cargo de Rector del Liceo de Temuco de Hombres.
- Decreto N.º 2006. — 28 de junio de 1933. — Nombra a don Ramiro Lizana Vidal, ex-profesor del Instituto Nacional, para once horas de Matemáticas en el Liceo de Hombres de Valdivia, seis de Física y una de Trabajos Prácticos de Física en el Liceo de Niñas de la misma ciudad; y a don Francisco Pizarro Araneda, para diez horas de Física y tres de Trabajos Prácticos de Física, en el Liceo de Hombres de Valdivia.
- Decreto N.º 2023. — 28 de junio de 1933. — Nombra a doña Luisa Novoa Cifuentes, directora del Liceo de Niñas de Chillán, para que sirva el cargo de Directora del Liceo de Niñas de Temuco.
- Decreto N.º 1956. — 23 de junio de 1933. — Nombra a doña Delia Brito Lagos, profesora del Liceo de Niñas de Traiguén y de la Escuela Técnica Anexa, para que desempeñe tres horas semanales de clase de Dibujo.
- Decreto N.º 1943. — 23 de junio de 1933. — Nombra a don Humberto Fuenzalida Villegas, para que desempeñe seis horas semanales de Historia y Geografía en el Liceo de Hombres N.º 3, de Santiago.
- Decreto N.º 2009. — 28 de junio de 1933. — Nombra a doña Fidelina Troncoso Troncoso, profesora de la Escuela N.º 1, de Arauco, para que desempeñe el cargo de profesora de Canto en el Liceo de Niñas de Talcahuano y en la Escuela Técnica Anexa al mismo establecimiento.

TRIENIOS:

- Decreto N.º 2112. — 7 de julio de 1933. — Declara que don Miguel Maraboli

Letelier, profesor del Instituto de Educación Física, tiene derecho a percibir un cuarto aumento trienal sobre su sueldo, a contar desde el 1.º del mes en curso.

Decreto N.º 2110. — 7 de julio de 1933. — Declara que doña Ema Arellano Escobar, profesora del Instituto de Educación Física, tiene derecho a percibir un sexto aumento trienal sobre su sueldo, a contar desde el 1.º del actual.

PERMUTAS:

Decreto N.º 2004 — 28 de junio de 1933. — Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen don Luis Correa Marín, profesor de la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de Los Angeles, y don Segundo Assis González, profesor de la Escuela Primaria N.º 1, de San Carlos.

Decreto N.º 1876. — 16 de junio de 1933. — Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen don Desiderio Pincheira Zapata, prof. de la Esc. Primaria Anexa al Liceo de Hombres N.º 5, de esta ciudad y don Víctor Rojas Rodríguez, profesor de la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de Traiguén.

TRASLADOS:

Decreto N.º 2125. — 10 de julio de 1933 — Trasládanse las siguientes personas: a don Arturo Muñoz Poblete, profesor de la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de Quillota, a la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de La Serena; y a don Alamiro Rodríguez Larraquibel, profesor de la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de La Serena, a la Escuela Primaria Anexa al Liceo de Hombres de Quillota.

Decreto N.º 2229. — 10 de julio de 1933. — Trasládanse las siguientes personas: a doña Eugenia Freude Schulz, Inspectora General y profesora grado 10.º, del Liceo de Niñas de Chillán, al Liceo de Niñas de Concepción; a doña Lucila Orellana Barrera, profesora grado 8.º del Liceo de Niñas de Valdivia, al Liceo de Niñas de Temuco; y a doña Emilia Poblete Poblete, profesora grado 8.º del Liceo de Niñas de Temuco, al Liceo de Niñas de Chillán.

Decreto N.º 2230. — 10 de julio de 1933. — Trasládanse a las siguientes personas: a don Pedro Muñoz Bustos, profesor grado 4.º del Liceo de Hombres de Los Angeles, al Liceo de Hombres de Iquique; y a don Carlos Cáceres Roldán, profesor del Liceo de Hombres de Iquique, al Liceo de Hombres de Los Angeles.

Santiago, 4 de julio de 1933.

Santiago, 4 de julio de 1933.

HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

N.º 2086

Teniendo presente que los profesores que se indican a continuación han completado el tiempo de servicios requerido para tener derecho a un nuevo ascenso de grado, DECRETO: Clasifíquese a los siguientes profesores de Educación Secundaria, Comercial y Técnica Femenina, en los grados que se expresan del Escalafón del Personal, a contar desde el 1.º del mes en curso:

GRADO 10.º. — Alvear Fritz, Miguel; Andrade Salgado, María Lucrecia; Araya Cruz, Laura; Baeza Marambio, Yolanda; Bonta Costa, Elena; Bravo Palavicini, Marta; Cáceres Urbina, Enrique; Cañas Flores, Enrique; Casanueva Guzmán Galvarino; Covarrubias Zagal, Alejandro; Guzmán Hernández, Aura; Letelier Valenzuela, Mercedes; Lobos Lobos, Esminda; Llanos Pustos, Bienvenida; Machuca Lira, Rodolfo; Morgan Aguilera, Caupolicán Alberto; Marino Torres, Amanda; Naranjo Jara, Oscar; Orjikh Svetaeva, Olga; Ortiz Escobar, Orlando; Ortiz Román, Modesto; Ríos Echagüe, Sara E.; Robles Mora, Manuel; Roi Sontag, Elena; Rubio Ramírez, Lastenia; Seidel Uckley, Beno; Silva Jaramillo, Francisco; Tapia Calderón, Francisco; Vargas Velásquez, Filomena; Velásquez Espinoza, María; Rock Lara, Josefina.

GRADO 9.º. — Alvarez Jegó, Alfonso; Alvarez Pineda, Eduardo; Alvarez Díaz, Francisco; Andrade Altenhoff, Clotilde; Aravena Bustos, Miguel; Arcllano Meneses, Luis; Barrientos Villalobos, Enriqueta; Cáceres Aravena Raúl; Canales Toro, Clemente; Cantuarias Valdivieso, Orlando; Concha Muñoz, Oscar; Díaz Aguilera, Eulalia; Díaz Pérez, Ester; Díaz Fournet, Julio; Dinator Rossel, Victoria; Franco Hidalgo, Zulema; Freude Schulz, Eugenia; Fuentes Véjar, Carlos; Gacitúa Vergara, Humberto; Goycoechea Andrews, Damiana; Guerrero Pereira, Berta; Guzmán Díaz, Enrique; Hernández Bravo, Zoila; Hundt Dentelmoser, Ana; Ledezma Maluenda, Carmen; Masín Montecinos, Oscar; Mena Casanova, Tomasa; Mendel Moncada, Berta; Mühlenbrock Lira, Alejandro; Rodríguez Quijón, Nemesio, Rojas Letelier, María; Rysselbergher Housmans, Juana; Salinas Salgado, Ernestina; Sánchez Aguilera, Ana; Silva Petri, María; Silva Calderón, Raquel; Urrutia Henríquez, Amanda; Valenzuela Cancino, Luis Armando; Vargas Rojas, Abraham; Vera Lamperita, Oscar; Cáceres Roldán, Carlos.

GRADO 8.º. — Acevedo San Martín, Rebeca; Acuña Francino, Clodomiro Antonio; Acuña Acuña, Guillermo; Alvarez Arancibia, Luis A.; Aranda Salinas, Ema; Arratia Guzmán, Susana; Atienza Pedraza, Carlos; Bravo Murphy, María Aurelia; Carrasco Cerda, Alejandro; Cento Manso, Felicia; Contreras Gálvez, Luis H.; Coronel Germán, Rafael; Duarte Cubillos, Laura; Ferrer Pérez, Vicente; García Ahumada, María; García Díaz, Saturnino; Gómez Fuentes, Sofía E.; González Lobos, Rosa Elvira; Gugielme Bórquez, Belarmino; Quijón Hernández, Juan; Guzmán Jiménez, Etelvira; Lizama Poblete, Carlos; López Díaz, Ana; Moisés Cabrera, Elmina; Mourgues Bernard, Noemí; Muñoz Muñoz, Hermógenes; Odone Vera, Amelia; Olejnik Dueczkowska,

Elena; Ramírez Contreras, Teresa; Rodríguez del Pardo, Enrique, Rubilar Riveros, Eva; San Miguel Ibaceta, Juana; Sastre Adrover, Juan; Schwaber Rumohr, Ernestina; Tapia Depassier, Humberto; Ureta Lillo, Josefina; Valenzuela Sepúlveda, Elsa Marina; Vargas Molina, Rafael; Vidal Lazo, Blanca.

GRADO 7.º — Aguila Gallardo, Eva; Barría Morales, Aureliano; Becaz Fuentealba, Blanca; Botel González, Amanda; Briones González, Palmira; Bustos Retamal, Ernestina; Cano Torres, Moisés; Canto Molina, Inés del; Canto Molina, Ruth del; Cárcamo Rodríguez, Miguel; Correa Cornejo, Mariano; Díaz Peredo, Guillermina; Díez García, Manuel; Dinningan Ward, Catalina; Droggett Gómez, Felisa; Droully Bordigoni, Adela; Espinosa Neira, Sara; Fuentes Rodríguez, Teresa; Gajardo Correa, Ana; Gajardo Contreras, Estela; Galaz Saavedra, José Miguel; Gazabatt Herrera, Guillermo; Godoy Zuleta, Arturo; Gundelach Escarot, Emma; Haerberle Vivanco, Raquel; Hidalgo Rojas, Jorge; Jaquemada Salas, Aída; Juárez Saavedra, Rosa Amelia; Lafuente Vergara, Albertina; Lazo Hidalgo, Servanda; Lemoine Gazmuri, Luisa; Lillo Lillo Luisa; Lillo Lillo, Rosa; Maldonado Romero, Brígida; Mardones Oyarzún, Dolores; Mena Brücher, Elvira; Miranda Wevar, Juana; Montero Correa, Octavio; Mora Cruz, Victoria; Muñoz Pérez, Dina; Muñoz Maluschka, Dora; Navarro Tobar, José; Olmedo Bascuñán, Armando; Orrego Jiménez, Benjamín; Ortega Folch, Elena; Oyanedel Pozo, Luis A.; Oyarzún Poblete, Octavio; Patiño Infante, Josefina; Peña Aguayo, Raquel; Quezada Gutiérrez, Elisa; Rebolledo Díaz, Felicinda; Riveros Bustamante, Ida; Rogaler Slutzky, Nadia; Rojas Cruz, Carmela; Seguel Sandoval, Víctor Julio; Sommer Hott, Alfredo; Soto Saavedra, Sofía; Sotomayor Lemoine, Graciela; Torreblanca White, Adriana; Valdebenito Pardo, Filomena; Valdés Valdés, Rosa; Vega Salas, Julia; Verdejo Silva, Nelly; Vergara Bravo, Carlos.

GRADO 6.º. — Barra Salvatierra, Luis de la; Bouchon Fauré, M. Luisa; Canales Ferreira, Edgardo; Cañas González, Amanda; Castellón Espínola, Julia; Castro Salate, María Luisa; Espinosa Martínez, Carmela; Farías Herrera, Luzmira; Gajardo Benítez, Nidia; Gigoux Lazo, Pedro; Husband Herrera, Santiago; Ladrón de Guevara Olivares, Rebeca; Longeri Melani, Antonietta; León Ibieta, Blanca; Merino Zañartu, Ernesto; Mieres Cartes, Miguel; Morales Prado, Emelina; Naveas Bartolli, Carlos; Olivares Olivares, Pedro; Parra Pacheco, Pedro Pablo; Pastene Contreras, Julia; Sanseloni Morales, María; Sepúlveda Acuña, Juan Antón; Sepúlveda Orrego, Pedro; Sin Riveros, Emma; Trucoso González, Hermógenes; Ureta Lillo, Sara; Valdivieso Cornejo, Víctor Manuel; Vásquez Santos, Florinda; Vega Rodríguez, José María; Zamorano Román, Isabel.

GRADO 5.º. — Baduel Ballacey, María Antonieta; Bahamondes Cárdenas, Alejandro; Barrios Peñalosa, Froilán; Behncke Loren, Ana; Bustos Pérez, Claudio; Clavería Carvajal, Carolina; Cordero Carrera, Francisco; Fernández Fernández, M. Adela; Flores Ramírez, Marta; García Astudillo, Ana; González Cáceres, Abertano; Henríquez Rosales, Teresa; Jacome Meza, Virginia; Labbé Vallejos, María Luisa; Lasa Echazarreta, Filomena; Maza Seguel, Manuel; Muñoz Concha, Ester; Ramírez Labarca, Celia; Rayo Riquelme Lu-

zalmira; Rojas Rojas, Emelina; Romo Ramírez, Juan José; Royo Laencina, Julio; Saavedra Almeida, Berta; Sáez Mendoza, Angela; Sepúlveda Oñate, Isabel; Silva Guzmán, Luis; Valencia Farías, Adriana; Vidal Espinosa, Isidro Antonio.

GRADO 4.º. — Aguayo Burgos, Ercira; Alarcón Arellano, Ema; Aravena Mora, Clotilde; Arroyo Gutiérrez, José Santos; Astudillo Bravo, Rubén E.; Barrientos Soriano, R. Amelia; Canales Escobar, Emilia; Caracci Vignatti, José A.; Casals Ramírez, Guillermina; Castro Arriagada, Ricardo; Díaz Sepúlveda, Manuel; Espinosa Montero, Delfina; Espinosa Núñez, Florencia; Ewertz Voigt, Guillermina; Gebauer Mangelsdorff, María; González Negrón, Alfredo; Gutiérrez Osorio, Elena; Hurtado Pereira, Manuel Jesús; Labarca Hubertson, Elena; Latorre Court, Mariano; Martínez Marchant, Enrique; Melo Fuentealba, Heriberto; Monsalves López, Cicerón; Muñoz Reyes, Vicente; Núñez Orellana, Italo; Ocaranza Daniel, Berta A.; Olivares de la Parra, Pro-noldo; Osoreo Bustos, José; Pallamar Moreno, Armando; Poblete Tamayo, Corina; Riedel Stichler, Walter Bruno; Salvatierra Miranda, César; Silva Campo, Carlos; Tucca Pereira, Rosa; Vidal Cárdenas, Antonio; Nolf Garrido, Alejandro.

GRADO 3.º. — Alarcón Sanhueza, Julio; Araya Valdés, Victoria; Arellano Moraga, Alberto; Concha Salgado, Isaac; Cornejo Orstedt, Matilde; Dinamarca Santibáñez, Luis; Flores Contreras, Fabio; Gallardo Gómez, Rosario; García Alarcón, Haydée; Moya Cerón, Emelino; Pérez Rojas, Alejandro; Pérez Davis, Ledia; Poblete Manterola, David; Ramírez Jorquera, Raúl; Richard Lagos, Laura; Somosa Lillo, Juana; Troncoso Melo, Benicio; Valencia Prado, Pedro.

GRADO 2.º. — Campusano Contreras, Ernesto; Constanzo Vidal, Isolina; Flores Toledo, Eleodoro; Guzmán Ruiz de Gamboa, Carlos H.; Lara Espinoza, Francisco; Orellana Arellano, Carmela; Oyarzún Guerrero, Carlos; Venegas Delcartes, Corina; Vera Yanattiz, Abraham.

GRADO 1.º. — Jiménez Salinas, Benjamín; Quezada Muñoz, Laudelina; Salgado Bustos, Pedro P.; Venegas Delcartes, Carmen Rosa; Videla Olmedo, Eduardo.

Págueseles las diferencias de sueldo correspondiente por mensualidades iguales y vencidas y a contar desde el 1.º de julio del presente año. — Tómese razón y comuníquese. — POR ORDEN DEL PRESIDENTE. — Domingo Durán M. — Lo que comunico a Ud., para su conocimiento.

Saluda a UD.

E. BAHAMONDES

DIRECTOR SECUNDARIO.

ASIGNACION PARA CASA:

Decreto N.º 2116. — 7 de julio de 1933. — Declara que doña Zunilda Contreras Melgarejo, Directora del Liceo de Niñas de Cuzicó, tiene derecho a la asignación de 15 por ciento para casa, desde el 1.º de diciembre de 1932.

RENUNCIAS:

Decreto N.º 2111. — 7 de julio de 1933. — Acepta la renuncia de doña Clarisa Polanco García, de sus clases de Francés en el Liceo de Rancagua.

Decreto N.º 2106. — 7 de julio de 1933. — Acepta la renuncia de don Gabriel Araya Valdés y don Manuel Cofré Azócar, de las clases de Francés y Educación Cívica que respectivamente sirven en el Liceo de Hombres de Temuco.

CLASIFICACION DE GRADO:

Decreto N.º 2115. — 7 de julio de 1933. — Declara que don Oscar Valenzuela Muñoz, profesor del Liceo 4, de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 7.º del Escalafón del Personal.

COMISIONES:

Decreto N.º 2236. — 11 de julio de 1933. — Designa una comisión compuesta de doña Juana Jaques, ex-Visitadora; don Leonidas Leyton, visitador de Liceos; don Justo Lardinois, Inspector de Escuelas Técnicas; y don José M. Narbona, jefe de Escuelas Vocacionales, para que propongan al Ministerio un proyecto de organización de enseñanza técnica manual.

LICENCIAS:

Decreto N.º 2031. — 30 de junio de 1933. — Concede un mes de licencia a don Juan Antón Sepúlveda Acuña, del Liceo de Hombres de Valdivia; quince días a don José Navarro Tobar, del Liceo de Hombres N.º 3, de Santiago; un mes a don Clodomiro Bravo Rodríguez, del Liceo de Hombres, de Talca; un mes a doña Laura Polizzi Buston, del Liceo de Niñas N.º 6, de Santiago; un mes a doña Teresa del Canto Molina, del Liceo N.º 5, de Santiago; un mes a doña María Droguett Raud, del Liceo de Niñas, de Rancagua; quince días a doña Laura Espinoza Garcés, del Liceo N.º 2, de Santiago; un mes a doña Ema Herrera Vera, del Liceo de Niñas de Concepción; diez días a don Enrique Carvajal Quiroz, del Instituto Nacional; quince días a don Rolando Valdebenito Aroca, del Liceo de Hombres, de Angol; un mes a doña Ema Millias Parada, del Liceo de Hombres de Parral; y tres días a don Enrique Salas Silva, del Instituto Nacional.

Decreto N.º 2115.—7 de julio de 1933.—Concede quince días de licencia a don Oscar Skewes Orellana, del Instituto Comercial de Concepción.

Decreto N.º 2114.—7 de julio de 1933.—Concede quince días de licencia a doña Ana Leiva Santibáñez, de la Escuela Técnica Femenina, de Los Andes.

Dirección General de Educación

Primaria

CURSO PARA DIRECTORES Y PROFESORES DE ESCUELAS GRANJAS

CIRCULAR N.º 56.—

Santiago, 8 de julio de 1933.

Consecuente con el plan del Gobierno de dar una nueva orientación a la enseñanza que se imparte en nuestros campos, se crearán, en el presente año, unas ocho o diez escuelas granjas.

Para satisfacer la necesidad primordial de disponer de personal idóneo para estas nuevas actividades, la Dirección General, por intermedio de la Sección de Educación Rural, abrirá próximamente un Curso para directores y profesores de estos establecimientos, bajo las siguientes bases:

1. El curso se desarrollará en la Escuela de Agronomía.
2. Durará de seis a siete meses (tal vez desde el 20 del actual al 20 de Diciembre y febrero y parte de marzo del año entrante).
3. Los profesores-alumnos tendrán pasajes de venida y de regreso.
4. Se hospedarán en la Escuela Normal Superior "J. Abelardo Núñez".
5. Tendrán alimentación gratuita.
6. Deberán traer colchón y la ropa de cama respectiva.
7. El programa será el que me permito adjuntarle.
8. El trabajo será eminentemente práctico y se efectuará en el terreno mismo en que han de desarrollarse más tarde las actividades de las Escuelas Granjas.
9. El número de alumnos será de 20, de los cuales 10 serán normalistas egresados de la Normal de Chillán en 1932, y 10 profesores o directores de escuelas que hubieren hecho algún Curso de Agricultura y que se hubieren distinguido por su entusiasmo e interés por las actividades rurales.

Para designar en definitiva a los profesores-alumnos del curso, sírvase usted recomendar a esta Dirección (Sección Rural) a la mayor brevedad

posible, un normalista de Chillán egresado el año último y un profesor o director que reúna las condiciones establecidas en el párrafo anterior.

Saluda atentamente a usted,

CLAUDIO SALAS F.
Director de Educación Primaria

CONSIGNA RECONOCIMIENTO POR CONCURSO APORTADO CONCENTRACION DE DIBUJO

CIRCULAR N.º 58.—

Santiago, 10 de julio de 1933.

Con motivo de la Concentración Metodológica de Dibujo organizada por la Inspección Especial de Dibujo y la Sección Pedagógica y de Perfeccionamiento, y llevada a cabo últimamente, ha quedado de manifiesto el laudable esfuerzo e interés que por imprimir nuevas modalidades técnicas y prácticas a tal asignatura, demuestra el profesorado especial del cual usted forma parte.

En consecuencia, esta Dirección General se complace en manifestarle, por intermedio de la presente, su reconocimiento por la cooperación que usted ha aportado en las actividades de esta naturaleza, significándole que ellas son justipreciadas en todo su valor, sobre todo si se considera el recargo en las tareas diarias que éstas han debido imponer al personal en referencia.

Los organismos superiores del Servicio comprenden además, debidamente, que la exhibición de los diversos aspectos de la Educación del Dibujo—procedimiento nuevo de orientación y digno de estímulo—presentados a la observación del profesorado de Santiago, redundará en beneficio de su perfeccionamiento profesional, despertando variadas y múltiples sugerencias en el Método de la Enseñanza respectiva, e influyendo de un modo directo en pro del mejoramiento rápido y positivo de las labores docentes de nuestras escuelas.

Saluda atentamente a usted,

CLAUDIO SALAS F.
Director General de Educación Primaria

CIRCULAR N.º 59.—

Santiago, 15 de julio de 1933.

Señor Inspector:

Con fecha 3 del actual, esta Dirección General ha recibido el Oficio N.º 1914, de 3 del mismo mes, de la Dirección General de Sanidad, que dice lo siguiente:

“Con fecha 12 de mayo último, esta Dirección General ofició a usted solicitándole su cooperación para nuestra campaña contra las epidemias, especialmente para la ejecución de las reacciones de Dick y Schick contra la escarlatina y difteria que practican los médicos de los Centros Preventivos, pero, desgraciadamente, muchas Directoras de Escuelas, no colaboran en la forma que fuera de desear y, es así cómo se oponen a que efectuemos nuestras investigaciones sin antes haber solicitado el consentimiento del padre del escolar.

En la mayoría de los casos, las contestaciones de éstos son negativas, porque no alcanzan a comprender el fin perseguido o por otras circunstancias análogas, siéndonos imposible perder tiempo en dar explicaciones por separado a cada uno de ellos para darles a conocer estos importantes procedimientos.

Mucho agradeceríamos si usted se sirviera enviar una nueva circular a los Directores de Escuelas, para que nos concedan amplias facilidades a fin de cumplir nuestro cometido en forma satisfactoria, aprovechando el máximo de tiempo posible, por medio de estas reacciones, en prevenir las epidemias que acechan especialmente a la población escolar. Saluda a usted, Dr. Ferreira, Subdirector de Sanidad”.

Como en este Oficio que se transcribe, se reitera lo manifestado por esta Dirección General en Circular N.º 41, de 19 de mayo último, me permito advertirle que las órdenes que imparta al respecto, deben ser precisas y terminantes a fin de que no se repita el caso presente.

Saluda a usted,

CLAUDIO SALAS F...

Director General de Educación Primaria

Al señor Inspector Provincial de Educación de Santiago.

SOBRE CELEBRACION “SEMANA ESPAÑOLA” EN LAS ESCUELAS DEPENDIENTES DE LA DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA

CIRCULAR N.º 60.—

Santiago, 10 de julio de 1933.

El 7 de agosto próximo se conmemorará el 4.º centenario del nacimiento

to del poeta español don Alonso de Ercilla y Zúñiga, el glorioso cantor de "La Araucana".

Con este motivo cabe recordar que la gratitud de los pueblos exige no olvidar jamás a quienes prestigiaron sus nombres, enaltecieron sus virtudes y proclamaron sus hechos heroicos, con desinterés, belleza e hidalguía. Y nuestro pueblo, pese a lo que se diga en contra, es agradecido con los que lo aman y sirven.

El cuarto centenario del nacimiento de don Alonso de Ercilla y Zúñiga, épico cantor de nuestra raza, magnífico pintor de nuestros paisajes, y de las costumbres y usos de los habitantes indígenas del Arauco de ayer y autor caballeroso del poema épico, en el cual, al hablar de los pueblos en contienda, uno de ellos el suyo, a nadie privó de lo que realmente merecía, nos presenta la oportunidad de patentizar nuestro reconocimiento más sincero a él y a España, madre ayer y hermana hoy.

Tampoco desperdiciaremos esta oportunidad para alcanzar la comprensión efectiva de los lazos que nos unen actualmente a la patria del Cid, y tratar de acentuarlos, y para rendir un tributo, que no sea sólo verbal, a los araucanos, dignos adversarios de las huestes del monarca en cuyos dominios no se ponía el sol.

Es, pues, a causa de esta importante fecha y a la trascendencia que ella encierra para nuestro país, que esta Dirección General hace ver a los señores Inspectores Provinciales y Locales, Directores de Escuela y Profesores dependientes de ella, la conveniencia de realizar en todas las Escuelas de la República una semana especial dedicada a esta festividad, la comprendida entre los días 1.º al 7 de agosto, y que se denominará "SEMANA ESPAÑOLA".

El infrascrito estima conveniente, asimismo, exponer en esta ocasión el sentido que debe caracterizar a este género de actividades escolares, incluidas bajo el rubro de "SEMANAS", a fin de obtener de ellas los efectos educativos que su realización está llamada a producir en el alma de los niños.

No deben éstas, las "Semanas", consistir en un conglomerado de materias, datos, reseñas o explicaciones, presentadas de improviso a los escolares, en forma aislada o forzada, sin que exista al respecto el menor vínculo, motivación o interés sentido con anterioridad por los niños.

Esto conduce al peligro de almacenar conocimientos para transmitirlos en seguida, mecánicamente y con rapidez, a los alumnos, generándose así un proceso artificial, que termina dejando en el espíritu de éstos, como huella de todo este recargo de material no asimilado, sólo el nombre dado al respectivo período de tiempo en cuestión.

Así se obstaculiza en gran parte o se impide por completo la génesis de una labor espiritual, o mejor dicho, educativa, aspecto predominante a que estas celebraciones deben tender, y en consecuencia, su recuerdo sólo dejará una impresión de frialdad, de monotonía o cansancio, tanto en el alma del profesor como en la del educando. Para obviar tales inconvenientes, dichas actividades se ceñirán más bien al significado de síntesis, de complementación y unificación de temas o unidades de trabajo, surgidos con anterioridad y en la forma más natural y graduada posible; serán tópicos ya insinuados, los cuales en su última etapa tendrán su culminación

durante la Semana, revistiéndose de variada atracción y amenidad, a fin de cautivar progresivamente el interés de los alumnos, y de obtener un proceso de enseñanza de mayor fuerza educativa.

Consecuente con tales normas y principios, cree esta Dirección, de utilidad consignar, al final de la presente Circular, a guisa de Programa y para el mejor éxito de la celebración de la "SEMANA ESPAÑOLA", algunas sugerencias de carácter técnico, a fin de que su realización constituya una unidad viva de trabajo que podrá, según los casos, considerarse como síntesis final de un proceso o su punto de partida y, por lo tanto, proyectarse parcialmente más allá de la Semana en referencia.

En todo caso, ellas pueden ser modificadas en conformidad al criterio que, del conocimiento de la psicología de los niños, se haya formado el personal docente respectivo.

INDICACIONES GENERALES

1.º Al realizarse o recomendar las actividades que se detallan a continuación, debe tomarse en cuenta:

- a) La edad de los alumnos y su capacidad;
- b) El tiempo y la eficiencia de los profesores;
- c) El material escolar y las facilidades del distrito; y
- d) Lo insinuado en esta Circular.

2.º La celebración ha de terminar con un acto literario musical, con una exposición, con una visita a los lugares históricos o al monumento del poeta (donde sea posible) y con una recopilación de los trabajos literarios o de investigación que se hubieren hecho.

3.º Se dará cuenta de lo realizado en cada circunscripción, a esta Dirección General.

I.—ERCILLA

A.—Actividades de Adquisición:

1. Biografía
2. Homenaje a doña Leonor de Zúñiga que, viuda, supo educarlo como una madre cariñosa y previsor.
3. Destacar las virtudes del poeta.
 - a) Su inteligencia y amor por el saber.
 - b) Sus sentimientos humanitarios.
 - c) Su nobleza de carácter y su valor.
 - d) Su idea del honor y su hidalguía.
 - e) Su respeto a la mujer.
 - f) Su sentimiento de la justicia.
 - g) Su imparcialidad.
 - h) Su despreocupación por la vida regalada y bulliciosa.
4. Su fama de escritor en la literatura Española-Chilena; y

5. Recuerdos de don José Toribio Medina y Abraham Koenig, sus admiradores y divulgadores.

B.—Actividades de Expresión:

1. Siluetas, fotografías, dibujos, estatuas del poeta.
2. Trazado de sus itinerarios:
 - a) De cortesano.
 - b) De poeta-soldado.
3. Composiciones, dramatizaciones a propósito.
4. Recitaciones de poesías alusivas.
5. Himnos y canciones.

II.—LA ARAUCANA

A.—Actividades de Adquisición:

1. Hora del cuento: Narración de episodios.
2. Lectura de fragmentos escogidos, sin olvidar los líricos.
3. Memorización de trozos especialmente importantes y bellos.
4. Estudio e investigación acerca de algunos personajes:
 - a) Caupolicán y Fresia.
 - b) Guacolda y Lautaro.
 - c) Tegalda y Glauro.
 - d) Colocolo, Rengo y Galvarino.
5. Adaptación a la mentalidad escolar de la Historia de Dido.
6. Visitas a los lugares históricos (donde los hubiere).

B.—Actividades de Expresión:

1. Dramatización (encuentro de Fresia y Caupolicán, prueba del madero, etc.)
2. Recitación de fragmentos escogidos (descripción de Chile, discurso de Colocolo, por ejemplo).
3. Croquis y mapas para señalar el sitio de los principales hechos.
4. Versión en prosa, composiciones, investigaciones acerca de "La Araucana".
5. Dibujos, recortes, fotografías, formación de cuadros y álbums.
6. Construcción de rucas, reconstrucciones de fuertes, instrumentos y armas de la época.
7. Juegos y danzas alusivos.
8. Himnos y canciones.

III.—ESPAÑA

A.—Actividades de Adquisición:

1. Narraciones de carácter infantil sobre España, su geografía, bellezas e historia.

2. Lecturas de obras acerca de España o de autores españoles más destacados.
3. Trabajos de investigación relativos a los hombres célebres de España.
4. Monografía sobre los productos que intercambia Chile y España.
5. Vías de comunicación entre España y Chile.
6. Lo que debemos a España.
7. Lo que el mundo debe a España.
8. La República Española.

B.—Actividades de Expresión:

1. Fotografías, mapas, itinerarios, recortes sobre asuntos españoles.
2. Dibujos sobre la misma clase de asuntos.
3. Música y danzas españolas.
4. Recitaciones de poesías españolas.
5. Dramatizaciones alusivas.
6. Reproducciones en arena, arcilla, etc., de regiones y monumentos artísticos españoles.
7. Gráfico sobre productos españoles y chilenos de intercambio.

IV.—LA RAZA ABORIGEN

A.—Actividades de Adquisición:

1. Relatos, adaptados a la mentalidad infantil, sobre los araucanos de ayer y de hoy, sus costumbres, creencias, etc.
2. Estudio geográfico, histórico, social, económico y cultural de los aborígenes y confección de monografías.
3. Lecturas de obras o fragmentos escogidos que se refieren a nuestra raza.
4. Araucanos célebres.
5. Lo que los adultos podrían hacer por los araucanos de hoy.
6. Lo que los niños podrían hacer por sus hermanitos de Arauco.

B.—Actividades de Expresión:

1. Juegos y danzas araucanas.
2. Dramatización de actos de la vida araucana.
3. Recitaciones de poesías con temas araucanos.
4. Dibujos, fotografías y recortes de motivos y asuntos araucanos.
5. Reproducciones de rucas, instrumentos, vestidos, adornos de Arauco.
6. Composiciones, monografías y otros trabajos en prosa acerca de problemas o cuestiones araucanas.
7. Canciones alusivas.

V.—FIESTA FINAL

1. Exposición de:

- a) Dibujos originales.
- b) Fotografías y recortes.
- c) Gráficos y mapas.
- d) Trabajos escritos (composiciones, monografías, resúmenes, etc.)
- e) Libros, cuadernos, maquettes.

2. Acto literario musical, en el cual se leerán un breve discurso y un trabajo escolar; se dramatizará uno o dos episodios del poema y se tocará o cantará música española; y al cual se invitará a los representantes de la Colonia Española de la localidad.

Espero, finalmente, de su actividad y entusiasmo, como igualmente de la dedicación del cuerpo de Directores y Profesores de su jurisdicción, que no se omitirá sacrificio alguno, por rendir el más brillante, sincero y eficazmente educativo de los homenajes, al poeta hispano, y, en esta convicción, me suscribo de usted, como colega y amigo,

CLAUDIO SALAS F.

Director General de Educación Primaria

PERMUTAS:

Decreto N.º 2187.—10 de julio de 1933.—Acepta la permuta que de sus respectivos empleos hacen doña Laura Barrientos Miranda, directora de la Escuela N.º 98, de Castro y doña Adelaida Mansilla Gómez, directora de la Escuela 150 del mismo departamento.

DECLARACION:

Decreto N.º 2339.—11 de julio de 1933.—Dispone que don Miguel Ruz González, Inspector Provincial de Magallanes, se pague por la Tesorería de Santiago mientras que se hace cargo de su puesto.

APRUEBA TEXTOS DE ENSEÑANZA:

Decreto N.º 2120.—7 de julio de 1933.—Aprueba para el uso de las escuelas primarias los textos de Inglés denominados "First English Lessons" y "A Practical Book for the teaching of English", de que es autor don Arturo Zanelli.

NOMBRAMIENTO:

Decreto N.º 1967.—28 de junio de 1933.—Nombra a doña Luisa Hennedy González, directora de la Escuela N.º 28 de San Felipe.

RENUNCIAS:

Decreto N.º 2122.—7 de julio de 1933.—Acepta la renuncia que hace don Roberto Llanos Castiblos, del cargo de profesor de la Escuela nocturna anexa a la 181, de Santiago.

Decreto N.º 2159.—10 de julio de 1933.—Acepta la renuncia que hace don Schaerer D. del cargo de profesor de Agricultura de la Escuela Normal de La Serena.

Decreto N.º 1761.—13 de junio de 1933.—Acepta la renuncia que hace doña María Rosa Geppa Azócar, de su cargo de directora de la Escuela N.º 46, de Chillán, y se nombra en su lugar a doña Rosa Amelia López Saavedra, clasificándola en el grado 10.º del Escalafón de primera clase.

ASIGNACIONES PARA CASAS:

Decreto N.º 1960.—26 de junio de 1933.—Declara que doña Ester Marín Moreno, profesora de la Escuela 35, de Santiago, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.

Decreto N.º 1961.—28 de junio de 1933.—Declara que doña Elena Rodríguez Poblete, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.

Decreto N.º 1962.—28 de junio de 1933.—Declara que doña Ernestina Céspedes Castro, profesora de la Escuela 35, de Santiago, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.

Se nombra nuevo Director a la "Revista de Educación"

Santiago, 24 de julio de 1933.

HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

N.º 2409.—Vistos estos antecedentes, DECRETO: 1.º Acéptase la renuncia que hace don Claudio Salas Faúndez de los cargos de Director de la "Revista de Educación", y Miembro de la Comisión Reorganizadora de Bibliotecas, que desempeña ad-honorem. — 2.º Designase a don Moisés Mussa Battal para que, en el carácter de ad-honorem, desempeñe las funciones de Director de la "Revista de Educación" y de Miembro de la Comisión Reorganizadora de Bibliotecas, vacantes en virtud de lo dispuesto en el número primero del presente decreto.—Tómese razón y comuníquese. — A. Alessandri. — Domingo Durán M.

- Decreto N.º 1963.—28 de junio de 1933.—Declara que doña Julia Silva Mora, profesora de la Escuela 97, de Santiago, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.
- Decreto N.º 2137.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Aurelia Saavedra Pincheira, profesora de la Escuela 35, de Santiago, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.
- Decreto N.º 2146.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Elena Madariaga Martínez, profesora de la Escuela 138 de Santiago, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.
- Decreto N.º 2200.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Felicia Silva Mora, profesora de la Escuela 56, de Santiago, tiene derecho a percibir el 15% de asignación para casa.

TRASLADOS:

- Decreto N.º 2166.—1.º de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 30, de Ancud, servida por doña Rosa Vera Bórquez, a la Escuela 17, del departamento de Castro, donde continuará desempeñada por la misma profesora.
- Decreto N.º 2176.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de costura de la Escuela Taller N.º 28, de Magallanes, servida por doña Alba Foresti Serrano, a la Escuela Taller N.º 12, de Concepción, y se nombra para desempeñarla a doña Celia Barros Valenzuela, profesora de la N.º 22, de Tomé, a quien reemplazará doña Alba Foresti Serrano.
- Decreto N.º 2182.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 105, de Santiago, servida por doña Yolanda Sánchez Saavedra, a la Escuela 93, del mismo departamento, donde será servida por doña Carmen Cavada, profesora de la Escuela 211, de Santiago, y ésta subrogada por doña Yolanda Sánchez Saavedra.
- Decreto N.º 2164.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 179, de Santiago, servida por doña Olga Díaz Rojas a la Escuela 71, del mismo departamento, y será servida por doña Melania Vivanco Valenzuela, profesora de la Escuela 197, del mismo departamento, quien será subrogada por doña Olga Díaz Rojas, profesora de la Escuela 179.
- Decreto N.º 2165.—10 de julio de 1933.—Traslada a doña Blanca González Fuenzalida, profesora de la Escuela 13, de Santiago, a la 10, de San Fernando; a doña Olga Arriagada Castro, profesora de la Escuela 10, San Fernando, a la N.º 146, de Santiago; a doña Ida Méndez Fernández, de la 146, de Santiago, a la N.º 13, del mismo departamento.
- Decreto N.º 2167.—10 de julio de 1933.—Traslada en el departamento de Santiago, a doña Claudina Frez Tapia, profesora de la N.º 275, a la N.º 56, a doña Graciela García Arriagada, profesora de la Escuela 56, a la 275.
- Decreto N.º 2180.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de las Escuelas del departamento de Maipo: la de la Escuela 10, servida por doña Rogelia Cubillos, a la N.º 47; la de la Escuela 12, servida por doña Olga Zamorano M., a la Escuela 3; la de la N.º 24, servida por doña

- Zoila Montero Zelada, a la N.º 31; la de la N.º 24, servida por doña Carmen Zúñiga Flores, a la N.º 31; la de la N.º 33, servida por doña Nidia Fernández Barahona, a la N.º 35; la de la N.º 41, servida por doña Berta Moraga Ugarte, a la N.º 35; la de la N.º 35, servida por doña Sabina Gómez Giliberto, a la N.º 47.
- Decreto N.º 2181.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 9 de la Unión, servida por doña Rosa Carrasco Solís, a la Escuela N.º 2, de Valdivia, donde será desempeñada por doña Eulalia Ojeda Hill, normalista grado 9.º
- Decreto N.º 2182.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela N.º 5, de Mataquito, servida por doña Adriana Millie Carrasco, a la Escuela 14, del mismo departamento, donde continuará servida por la referida profesora.
- Decreto N.º 2183.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela N.º 3, de Curicó, servida por doña Mercedes Sepúlveda Vilumilla, a la Escuela N.º 2, del mismo departamento.
- Decreto N.º 2184.—10 de julio de 1933.—Traslada el siguiente personal: Don Luis Riveros Ordenes, profesor de la Escuela 21, de Concepción, a la Escuela 5, de Arauco; doña Leontina Guajardo Parra, profesora de la Escuela 5, de Arauco, a la Escuela 9, del mismo departamento; doña Ana R. Daldet Fuentes, profesora de la Escuela 9, de Arauco, a la Escuela 21, de Concepción.
- Decreto N.º 2190.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de profesores: Doña Raquel Bustos Salgado, profesora de la Escuela N.º 18, de Angol, a la Escuela 24, de Mulchén; la de doña Berta Artigas Fuentes, profesora de la Escuela N.º 3, de Mulchén, a la Escuela 19, del mismo departamento; la de don Humberto Andrade Soriano, profesor de la Escuela 3, de Mulchén, a la Escuela 44, de Angol; la de don Anacleto Sánchez Aguilera, profesor de la Escuela 19, de Mulchén, a la Escuela 43, de Angol.
- Decreto N.º 2194.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de profesores: doña María Soto Valdés, profesora de la Escuela 35, de Itata, a la Escuela 4, del mismo departamento; la de doña Etlvina Franco Valdebenito, profesora de la Escuela 43, de Itata, a la Escuela 11, del mismo departamento; la de doña María Comberg Canales, profesora de la Escuela 48, de Itata, a la Escuela 47, del mismo departamento; la de doña Rosa Guiñez Guiñez, profesora de la Escuela 34, de Yungay, a la Escuela 24, del mismo departamento.
- Decreto N.º 2197.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela Nocturna Anexa a la diurna N.º 29, de Santiago, servida por doña Alicia Silva Armstrong, a la Escuela Nocturna Anexa a la diurna N.º 25, del mismo departamento, donde será desempeñada por doña Laura Farchinette Gutiérrez.
- Decreto N.º 2204.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 246, de Santiago, servida por doña Margarita Marín Sánchez, a la Escuela 263, del mismo departamento.
- Decreto N.º 2193.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de profesores: don Julio Casanova Puchy, profesor de la Escuela N.º 10, de

Valdivia, a la Escuela N.º 12, del mismo departamento; la de don Raúl Aroca Rebolledo, profesor de la Escuela 9, de Osorno, a la Escuela 12, de Valdivia.

Decreto N.º 2195.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de profesores: la de doña Ercilia Olavarría Cataldo, profesora de la Escuela 45, de San Felipe, a la Escuela 61, del mismo departamento; la de doña María Mercedes Valencia Fernández, profesora de la Escuela 10, de Quillota, a la Escuela 48, del mismo departamento.

Decreto N.º 2196.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 4, de Linares, servida por doña Ernestina Espinoza Ortiz, a la Escuela 7, del mismo departamento.

Decreto N.º 2203.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 53, de San Felipe, servida por doña Herminia Lazo Olivares, a la Escuela 30, de Los Andes, donde será desempeñada por doña Julia Fuenzalida Andrade, actual profesora de la Escuela 24, del mismo departamento.

Decreto N.º 2305.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de profesores: la de doña Aurora González Zapata, profesora de la Escuela 5, de Loncomilla, a la Escuela 7, del mismo departamento; la de doña Inés Tapia del Río, profesora de la Escuela 51, de Linares, a la Escuela 31, de Loncomilla; la de doña Elvira Vásquez Morales, profesora de la Escuela 6, de Linares, a la Escuela 21, del mismo departamento; la de doña Luisa Valdebenito Barros, de la Escuela 10, de Linares, a la Escuela 8, del mismo departamento; la de doña Aurora Vistoso Retamal, profesora de la Escuela N.º 1, de Cauquenes, a la Escuela 11, del mismo departamento; la de doña Graciela Oviedo Escalona, profesora de la Escuela 18, de Cauquenes, a la Escuela 5, del mismo departamento; la de doña Gertrudis Guíñez Paredes, profesora de la Escuela 9, de Cauquenes, a la Escuela 35, del mismo departamento; la de doña María Carreño Ronda, profesora de la Escuela 14, de Cauquenes, a la Escuela 63, del mismo departamento; la de don Luis Agurto Domínguez, profesor de la Escuela 17, de Cauquenes, a la Escuela 71, del mismo departamento; la de doña Laura Barriga Vallejos, profesora de la Escuela 34, de Cauquenes, a la Escuela 5, de Parral; la de doña Ana Cerda Muñoz, profesora de la Escuela 14, de Parral, a la Escuela 5, del mismo departamento; la de doña María Gutiérrez Ortiz, profesora de la Escuela 16, de Parral, a la Escuela 8, del mismo departamento.

Decreto 2207.—10 de julio de 1933.—Traslada las siguientes plazas de profesores: la de doña Adelaida Marín Gallardo, profesora de la Escuela 4, de Llanquihue, a la Escuela 107, del mismo departamento; la de don Abel Guichapani Colivoro, profesor de la Escuela 2, de Llanquihue, a la Escuela 4, del mismo departamento; la de don Gustavo Elgueta Mansilla, profesor de la Escuela 2, de Llanquihue, a la Escuela 122, del mismo departamento; la de don Manuel Miranda González, profesor de la Escuela N.º 1, de Castro, a la Escuela 5, del mismo departamento; la de don Luis Díaz Mansilla, profesor de la Escuela 5, de Castro, a la Escuela 154, del mismo departamento; la de don Gabriel Pacheco Ascencio, profesor de la Escuela 99, de Castro, a la Escuela 116, del mismo

departamento; la de doña Francisca Navarro Villegas, de la Escuela 124, de Castro, a la Escuela 117, del mismo departamento; la de doña Encarnación Uribe de Barrientos, de la Escuela 100, de Castro, a la 124, del mismo departamento; la de doña Tránsito Barrientos González, de la Escuela 105, de Castro, a la 122, del mismo departamento.

Decreto N.º 198¹.—28 de junio de 1933.—Traslada a doña Isabel Mansilla Alvarado, de la Escuela 6, a la 29, del departamento de Llanquihue; a doña Amanda Hernández Alvarado, de la Escuela 29, a la N.º 6. de Llanquihue.

CLASIFICACION DE GRADOS:

Decreto N.º 2155.—10 de julio de 1933.—Declara que el personal de Educación Primaria que a continuación se expresa, tiene derecho a ingresar en los grados que se indican, a contar del 1.º de julio en curso:

DEPARTAMENTO DE LA LAJA

Domingo Córdova Sanhueza, de la Escuela 1, grado 3.º; Osvaldo Rodríguez Melardi, de la Escuela 1, 8.º; Julia Pineda Martínez, de la Escuela 2, grado 3.º; Elsa Fernández Sandoval, de la Escuela 2, grado 3.º; Noemí Ruiz Quintana, de la Escuela 4, 4.º; Juan M. Contreras Hernández, de la Escuela 6, 10.º; Marcial Figueroa Mendoza, de la Escuela 7, 3.º; Gilberto Cabezas Vázquez, de la Escuela 7, 9.º; Fresia Hurtado Solís, de la Escuela 8, 7.º; Olga Vega Cruz, de la Escuela 10, 9.º; Luis Catalán Matus, de la Escuela 12, 5.º; Leandro Morales Carbonel de la Escuela 12, 9.º; Saturnino Torres Montoya, de la Escuela 13, 10.º; Ramón Pérez Leiva, de la Escuela 13, 10.º; Brunilda Rodríguez Lagos, de la Escuela 18, 8.º; Catalina Olivares Valdebenito, de la Escuela 20, 4.º; Rimia Higuera Castillo, de la Escuela 21, 10.º; Ema Soto Luceres, de la Escuela 47, 8.º; Isolina Troncoso Muñoz, de la Escuela 49, 8.º; Leonor Romero Sepúlveda, de la Escuela 57, 5.º; Ana Covarrubias Zagal, de la Escuela 64, 8.º

DEPARTAMENTO DE ANGOL

Luis Morales Astete, de la Escuela 1, 4.º; Raúl Seguel Rubilar, de la Escuela 1, 10.º; Orfilia Gana Palma, de la Escuela 2, 4.º; Ema Jara Lara, de la Escuela 2, 7.º; Dolores Abienzo Rospide, de la Escuela 2, 9.º; Claudina Díaz Suárez, de la Escuela 2, 6.º; Guadalupe Iturra Núñez, de la Escuela 2, 7.º; Carlos Morales Castillo, de la Escuela 4, 5.º; Domingo Riquelme Cortés, de la Escuela 4, 7.º; Cecilia Iturra Núñez, de la Escuela 4, 8.º; José Zambrano Ulla, de la Escuela 4, 10.º; Ana Luisa Hidalgo Conejeros, de la Escuela 5, 8.º; Delfina Garay Fica, de la Escuela 5, 6.º; Irene Hormazábal Norambuena, de la Escuela 5, 5.º; Rebeca Arce Soto, de la Escuela 6, 3.º; Elena Cereceda Torres, de la Escuela 6, 10.º; Aura Monsalve Sánchez, de la Escuela 6, 10.º; Corina Bascuñán Sepúlveda de la Escuela 7, 4.º; Melania Ocampo Martínez, de la Escuela 7, 2.º; Amanda Jiménez Carrasco, de la Escuela 7, 7.º; Francisco Sepúlveda Sepúlveda, de la Escuela 8, 5.º; Ana Elgueta Mecks, de la Escuela 14,

4.º; Enriqueta Hermosilla Riquelme, de la Escuela 15, 8.º; Luis M. Martínez González, de la Escuela 16, 4.º; Carlota Zurita Gatica, de la Escuela 25, 3.º; Jacinto Silva Molina, de la Escuela 27, 5.º; Luis Alfredo Sanhueza Acuña, de la Escuela 27, 5.º; Lidia Gacitúa Ramírez, de la Escuela 28, 5.º; Rebeca von Marttens Flores, de la Escuela 29, 10.º; Cupertina Vásquez Urrutia, de la Escuela 34, 5.º; Heriberto Gutiérrez Fuentes, de la Escuela 42, 5.º

DEPARTAMENTO DE MULCHEN

José Sáez Baeza, de la Escuela 1, 10.º; Teresa Villanueva Salvo, de la Escuela 2, 7.º; Olga Espinace Jara, de la Escuela 2, 9.º; Herminia Sánchez Tapia, de la Escuela 4, 7.º; Florentina Vielma González, de la Escuela 7, 8.º; Flora Cavada, de la Escuela 9, 7.º; Heriberto Pérez Salgado, de la Escuela 18, 6.º; Anacleto Sánchez Aguilera, de la Escuela 10, 10.º; Ema Salazar Castro, de la Escuela 19, 4.º; Inés de la Barra Ruiz, de la Escuela 19, 7.º; Clotilde Rodríguez Espinoza, de la Escuela 19, 9.º; Pedro Orrego Orrego, de la Escuela 21, 5.º; Blanca Alvarez Alvarez, de la Escuela 23, 3.º; Ana B. Henríquez Cid, de la Escuela 28, 4.º; Sara Luisa Villanueva Bizama, de la Escuela 31, 3.º

Decreto N.º 2144.—10 de julio de 1933.—Se declara que doña María Villota Tapia, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2148.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Leontina Garrido Hernández, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2138.—10 de julio de 1933.—Declara que don Abel Olmos Ríos, tiene derecho a figurar en el grado 3.º del Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2141.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Ismenia Ramírez Acuña, tiene derecho a ingresar en el Escalafón de Primera Clase.

Decreto 2151.—10 de Julio de 1933.—Declara que Don Luis Vásquez Barría, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2174.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Amanda Jaramillo Guerra, tiene derecho a ingresar al Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2202.—10 de julio de 1933.—Declara que don Alfredo Becerra Salgado, tiene derecho a figurar en el grado 4.º del Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2143.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Etelvina Latulleris González, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2149.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Blanca E. Yáñez Jorquera, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2150.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Isabel Poblete Araya, tiene derecho a ingresar al Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2117.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Luzmira Torres Alarcón, tiene derecho a ingresar al Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 2172.—10 de julio de 1933.—Declara que doña Blanca R. Hernández Z., tiene derecho a ingresar al Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 1964.—28 de junio de 1933.—Declara que doña Julia Quijada Acuña, tiene derecho a figurar en el grado 3.º del Escalafón de Primera Clase.

Decreto 1965.—28 de junio de 1933.—Declara que doña María Lagos Lisboa, tiene derecho a figurar en el grado 8.º del Escalafón de Primera Clase.

Decreto N.º 1969.—28 de junio de 1933.—Declara que don Luis A. Quiñones Chamorro, tiene derecho a figurar en el grado 4.º del Escalafón de Primera Clase.

LICENCIAS:

Decreto N.º 2209.—10 de julio de 1933.—Concede cuarenta y cinco días de licencia a doña Herminia Meza Laferte, profesora de la Escuela 10, de Melipilla.

Decreto N.º 2215.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: a doña Demetria Becerra Seguel, profesora de la Escuela N.º 1, de Rancagua, ocho días; quince días a doña Ventura del C. Pérez Castro, directora de la Escuela 41, de Cachapoal; quince días a doña Delia Carrasco Herrera, profesora de la Escuela 10, de Caupolicán; un mes a doña Aída Farías Galarce, directora de la Escuela 51, de San Fernando; dieciséis días a doña Filomena Barandiaran Pérez, profesora de la Escuela 2, de Caupolicán; quince días a doña Celinda Ramírez Faúndez, profesora de la Escuela 11, de Santa Cruz; veinte días a don Erefildo Díaz Díaz, profesor de la Escuela 3, de Talca; quince días a doña Estela Radrigán del Canto, directora de la Escuela 64, de Talca; y tres días a doña Teresa Campos Larenas, profesora de la Escuela 2, de Lontué.

Decreto N.º 2219.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: Quince días a doña Aurelia Jorquera Polanco, directora de la Escuela 43, de Santiago; quince días a doña Raquel Retamal Soto, profesora de la Escuela 65, de Santiago; quince días a doña Elena Sepúlveda Molina, profesora de la Escuela 13, de Santiago; quince días a doña Emelina Ramírez Banda, directora de la Escuela 19, de Melipilla; un mes a doña Mercedes Flores Guzmán, profesora de la Escuela 2, de Melipilla; quince días a doña Ana Luisa Espinoza Espinoza, profesora de la Escuela 154, de Santiago; un mes a doña Teresa Pérez Jiménez, profesora de la Escuela 72, de Santiago; diez días a doña Lutgarda Valenzuela Muñoz, profesora de la Escuela 28, de Santiago; veinte días a doña Isaura Santana Muñoz, profesora de la Escuela 217, de Santiago; quince días a don Rigoberto Peredo Acevedo, profesor de la Escuela 35, de Melipilla; quince días a doña María Abarca Soto, directora de la Escuela 46, de Maipo; un mes a doña Clementina Bobadilla Arce, profesora de la Escuela 109, de Santiago.

Decreto N.º 2221.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Ada Blanco Armijo, directora de la Escuela 102, de Santiago; y quince días a doña Clara Clara Luz Díaz Sepúlveda, profesora de la Escuela 22, de Talca.

Decreto N.º 2222.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: diez días a doña Zoila Sánchez Soto profesora de la Escuela 10, de Angol; quince días a don Rigoberto Cárcamo Álvarez, profesor de la Escuela N.º 1, de Osorno; un mes a doña Sofía Olivares López, directora de la Escuela 48, de Valdivia; veinte días a doña Marina Cotal Román, direc-

- tora de la Escuela 37, de Valdivia; y un mes a doña Leonila Navarro Mayorga, profesora de la Escuela 46, de Llanquihue.
- Decreto N.º 223.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña María Mercedes Rojas Aranda, profesora de la Escuela 18, de Rancagua; quince días a doña Celinda Fuentes Ruiz, directora de la Escuela 61, de Santa Cruz; quince días a don Víctor M. Arenas Aguirre profesor de la Escuela 12, de Arauco; un mes a doña Carmen Ramírez Grandon, directora de la Escuela 9, de Cañete; y veinte días a doña Zoila Sánchez Soto profesora de la Escuela 10, de Angol.
- Decreto N.º 2223.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Raquel Almarza Quezada, directora de la Escuela 8, de La Serena; un mes a doña Celia Barraza Alfaro, directora de la Escuela 17, de Elqui; quince días a doña Clotilde Nieto Cacciuttolo, profesora de la Escuela 13, de Quillota; un mes a doña Margarita Lanas Castillo, profesora del Grado Vocacional N.º 38, de Melipilla; un mes a doña Luzmira Fuentes Gutiérrez, profesora de la Escuela 260, de Santiago.
- Decreto N.º 2224.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Ana Aedo Carrasco, profesora de la Escuela 46, de San Felipe; un mes a doña Marta Urizar Herrera, profesora de la Escuela 43, de Santiago; un mes a doña Isaura Uribe Soto, profesora de la Escuela 24, de Maipo; tres días a doña Olga Goicolea Rayneld-Franco, profesora de la Escuela 216, de Santiago; quince a doña Julia Vega Vildósola, profesora de la Escuela 24, de Maipo; nueve días a doña Albina Román Godoy, directora de la Escuela 2, de Maipo; un mes a doña María Rojas Ramírez, profesora de la Escuela 43, de Maipo; doce días a doña Edelmira Olavarría Díaz, directora de la Escuela 285, de Santiago; veinte días a doña Elena Gangas Riquelme, profesora de la Escuela 2, de Maipo; un mes a doña Lavra Valenzuela Valenzuela, directora de la Escuela 31, de Curicó; quince días a doña Estela Radrigán del Canto, directora de la Escuela 64, de Talca; quince días a doña Edelmira Vera Zúñiga, profesora de la Escuela 15, de Talca; quince días a doña Abdolisa Silva González, directora de la Escuela 12, de Mataquito; veinte días a doña Luzmira Miranda Peñafiel, directora de la Escuela 42, de Mataquito.
- Decreto N.º 2210.—10 de julio de 1933.—Concédese licencia a doña Sofía Olivares López, directora de la Escuela 48, de Valdivia.
- Decreto N.º 2214.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: quince días a doña Olga González Rojas, profesora de la Escuela 5, de Copiapó y un mes a doña Laura Peña Arenas, directora de la Escuela 231, de Santiago.
- Decreto N.º 2216.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Filomena Arévalo Mellado, profesora de la Escuela 3, de La Laja; un mes a doña Ema Barraza Paz, directora de la Escuela 12 de Aysen; quince días a don Amado Díaz Cárdenas, profesor de la Escuela 10, de Ancud; un mes a doña Delfina Cárcamo Vidal, directora de la Escuela 141, de Castro; diez días a doña Balbina García Pérez, profesora de la Escuela 19, de Castro; un mes a doña Amanda Lobos Díaz, profesor de la Escuela 34, de Ancud; quince días a doña Carmen Dolores García Alvarado, directora de la Escuela 104, de Llan-

quihue; un mes a doña Blanca Villarroel Davis, profesora de la Escuela Normal de Ancud; y un mes a doña Lina Turner Nicoll, profesora de Inglés de la Escuela Normal de Ancud.

Decreto N.º 2218.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: veinticinco días a doña Zulema Avila Cancino, directora de la Escuela 45, de Cauquenes; un mes a doña Carmela Ramírez Grandon, directora de la Escuela 9, de Cañete; un mes a doña Nieves Alegría Espinoza, directora de la Escuela 48, de Concepción; ocho días a doña Selma Neumann Müller, directora de la Escuela 6, de Concepción; un mes a doña Isabel Valenzuela Castro, directora de la Escuela 21, de Arauco; un mes a don Santiago Watt Torres, profesor de la Escuela N.º 1, de Concepción; ocho días a doña Auristela Olave Jaques, profesora de la Escuela 29, de Cañete; y un mes a doña María R. Muñoz Martínez, profesora de la Escuela 23, de Temuco.

Decreto N.º 2220.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Mercedes Alfaro Constanzo, profesora de la Escuela 8, de Antofagasta; quince días a doña Clementina Urrutia Rojas, directora de la Escuela 16, de Huasco; quince días a doña Yolanda Ronsseco Tallone, profesora de la Escuela 2, de Copiapó; y un mes a doña Rita Aguilar Miranda, profesora de la Escuela 11, de Ovalle.

Decreto N.º 2226.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: a doña Leontina Duffey Leiva, profesora de la Escuela 2, de Imperial; un mes a doña Filomena Luna Rivas, directora de la Escuela 36, de Temuco; un mes a doña Lidia Sáez Novoa, profesora de la Escuela 5, de Imperial; quince días a don Isaac Lavín Rodríguez, profesor de la Escuela 7, de Imperial; un mes a doña Marta Troncoso Herrera, directora de la Escuela 44, de Imperial; diez días a doña Aurora Parada Méndez, directora de la Escuela 54, de Valdivia; quince días a doña Liria Ithurria Montecinos, profesora de la Escuela 40, de Osorno; un mes a doña Rosario Delgado Ríos, profesora de la Escuela 54, de Valdivia; quince días a doña Virginia Cárdenas Bahamondes, directora de la Escuela 26, de Ancud; quince días a doña Dorila Aguila Aguilar, directora de la Escuela 105, de Llanquihue; y un mes a doña Carmela Rozas Mayorga, profesora de la Escuela 53, de Ancud.

Decreto N.º 2227.—10 de julio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Ester Rayneld Franco, directora de la Escuela 9, de Constitución; un mes a doña Rosa Ibáñez Miquieles, directora de la Escuela 38, de Tomé; doce días a doña Nieves Arriagada Cartes, profesora de la Escuela 7, de Tomé; quince días a doña Deyanira Vera Saavedra, directora de la Escuela 7, de Tomé; diez días a don Eulogio Gaeete Latapiat, profesor de la Escuela N.º 1, de Arauco; un mes a doña Dorila Medina Contreras, directora de la Escuela 29, de Arauco; un mes a doña Petronila Artilano Véjar, directora de la Escuela 35, de Cañete; un mes a don Luis Arteaga Zúñiga, director de la Escuela 5, de Yumbel; un mes a doña Eglae Valdivia Montecinos, directora de la Escuela 31, de Yumbel; quince días a doña Elena Vera Zurita, directora de la Escuela 43, de Yumbel; quince días a doña Amanda Jiménez Carrasco, profesora de la 7, de Angol; quince días a doña Viviana Meneses

Guiñez, profesora de la Escuela 4, de La Laja; un mes a doña Noema Ruiz Quintana, directora de la Escuela 4, de La Laja; y un mes a doña Olga del Pino Romo, directora de la Escuela 21, de La Laja.

Decreto N.º 2118.—10 de julio de 1933.—Concédese un mes de licencia a don José María Melo Mera, profesor de la Escuela N.º 1, de El Loa.

Decreto N.º 2208.—10 de julio de 1933.—Concédese veinte días de licencia a don Arturo Zuleta Báez, profesor de la Escuela 6, de Huasco.

Decreto N.º 2211.—10 de julio de 1933.—Concédese quince días de licencia a don Víctor M. Arenas Aguirre, profesor de la Escuela 12, de Arauco.

Decreto N.º 1983.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Laura Orrego Cuéllar, profesora de la Escuela 8, 37, de Maipo; y un mes a doña Ana Carrasco San Martín, profesora de la Escuela 4, de Chillán.

Decreto N.º 1970.—28 de junio de 1933.—Concédese veintitrés días de licencia a doña Olga Honorato Maqueira, ex-profesora de la Escuela 2, de la Laja.

Decreto N.º 1974.—28 de junio de 1933.—Concédese dos meses de licencia a doña Julia Cornejo Donoso, directora de la Escuela 28, de Caupolicán.

Decreto N.º 1985.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Laura Orrego Cuéllar, profesora de la Escuela 8, de Ovalle; quince días a don Augusto Gatica Ravanal, profesor de la Escuela 4, de Illapel; quince días a doña Rosa Palma Villegas, profesora de la Escuela 13, de La Serena; quince días a doña Isolina Davidson Davidson, directora de la Escuela 10, de Petorca; veinte días a doña Guillermina Rosales Tebar, profesora de la Escuela 49, de Valparaíso; un mes a doña Blanca Araya Araya, profesora de la Escuela 16, de La Serena; un mes a doña Eloísa Salas Salas, profesora de la Escuela 76, de Valparaíso; quince días a doña Ala R. Chiappe Zanora, profesora de la Escuela N.º 1, de Quillota; ocho días a doña Ema Caldera Larriñ, profesora de la Escuela 41, de Quillota; y un mes a doña Egliceria Fernández Rivera, profesora de la Escuela 47, de Valparaíso.

Decreto N.º 1986.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Inés Verdugo Pantoja, profesora de la Escuela 25, de Santiago; quince días a doña Herminda Montero Bustamante, profesora de la Escuela 100, de Santiago; un mes a doña Evelina Rossi Gamonal, profesora de la Escuela 243, de Santiago; un mes a doña Elena Miranda Reyes, profesora de la Escuela 110, de Santiago; un mes a doña Rita Sánchez Lezo, profesora de la Escuela 49, de Santiago; quince días a doña Rosa Silva Mangero, profesora de la Escuela 28, de Santiago; seis días a doña Luisa Cervantes Kemmer, profesora de la Escuela 213, de Santiago; quince días a doña Florisa Muñoz Penzack, profesora de la Escuela 24, de Maipo; quince días a doña Ana Canto Mella, profesora de la Escuela 53, de Maipo; cinco días a doña Aixa Gárate Palacios, profesora de la Escuela 17, de Maipo; quince días a doña Berta Henríquez Orellana, directora de la Escuela 3, de Maipo; y un mes a doña Lucila Céspedes Díaz, directora de la Escuela 63, de Caupolicán.

Decreto N.º 1987.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licen-

cias: quince a doña Eulalia Ojeda Hill, directora de la Escuela 35, de La Unión; ocho días a doña Ester Figueroa Mariangel, directora de la Escuela 24, de La Unión; un mes a doña Rebeca Muñoz Toro, profesora de la Escuela 3, de Valdivia; quince días a doña Doralisa Alarcón Galindo, directora de la Escuela 118, de Castro; quince días a don Luis Vera Díaz, director de la Escuela 15, de Castro; un mes a doña Isabel Mansilla Alvarado, profesora de la Escuela 6, de Llanquihue; un mes a doña Fedina Haro Díaz, profesora de la Escuela 60, de Castro; quince días a doña Clara Serón Barría, directora de la Escuela 128, de Llanquihue; y un mes a don Aníbal Matamala Verdugo, director de la Escuela 32, de Llanquihue.

Decreto N.º 1988.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Elena Moreno Urzúa, profesora de la Escuela 5, de Loncomilla; y dos meses a doña Lucinda Velásquez Villegas, directora de la Escuela 57, de Llanquihue.

Decreto N.º 1989.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: quince días a doña Bertina Vargas Velardes, profesora de la Escuela 9, de Huasco; y tres días a doña Graciela Lagunas Azócar, profesor de la Escuela 2, de Quillota.

Decreto N.º 1990.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Flor María Navarro Ibarra, profesora de la Escuela 95, de Valparaíso; un mes a doña Teresa Soto Guevara, profesora de la Escuela 6, de Valparaíso; treinta y ocho días a doña Gertrudis Fernández Muñoz, profesora de la Escuela 2, de Petorca; un mes a doña Ermesinda González Cuevas, profesora de la Escuela 95, de Valparaíso; quince días a doña Victoria San Miguel Ibaceta, profesora de la Escuela 17, de Quillota; un mes a doña Inés Verdugo Pantoja, profesora de la Escuela 25, de Santiago; un mes a doña Flor Angel Mujica Alvarez, profesora de la Escuela 122, de Santiago, un mes a doña Margarita Montenegro Sánchez, profesora de la Escuela 50, de Santiago; y quince días a doña Laura González Donoso, profesora de la Escuela 150, de Santiago.

Decreto N.º 1992.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Elena Herrera Venegas, directora de la Escuela 18, de Bulnes; diez días a doña Graciela Mayorga Díaz, profesora de la Escuela 19, de Chillán; un mes a doña Ester Sepúlveda Lagos, profesora de la Escuela 15, de Chillán; y ocho días a don Antonio Soto Gallardo, director de la Escuela 114, de Llanquihue.

Decreto N.º 1993.—28 de junio de 1933.—Concédense las siguientes licencias: un mes a don Luis Valera Leiva, profesor de la Escuela 158, de Santiago; quince días a don Andrés Aguayo Paillalef, director de la Escuela 5, de Santiago; un mes a doña Sara Reveco Díaz, de la Escuela 262, de Santiago; un mes a doña Luidina Azócar Oyarzún, profesora de la Escuela 40, de Cachapoal; ocho días a don Galvarino Muñoz Bahamondes, director de la Escuela 5, de San Fernando; quince días a doña María L. Durán Yáñez, profesora de la Escuela 47, de Cachapoal; quince días a doña Ventura del C. Pérez Cavero, directora de la Escuela

41, de Cachapoal; y quince días a doña Amelia Vásquez Morales, directora de la Escuela 65, de Talca.

Decreto N.º 2015.—28 de junio de 1933.—Concédese quince días de licencia a doña Marina Marabolí Loyola, profesora de la Escuela 4, de Constitución.

TRASLADOS

Decreto N.º 2152.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesores de La Escuela 10, de Taltal, servida por doña Feliz Santoro Salinas, a la Escuela 10, de Antofagasta.

Decreto N.º 2193.—10 de julio de 1933.—Traslada el siguiente personal: doña Emilia Ríos Asenjo, profesora de la Escuela 47, de Osorno a la Escuela 3, del mismo departamento; don Francisco Silva Brandan, profesor de la Escuela 3, de Osorno a la Escuela 47, del mismo departamento.

Decreto N.º 2161.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 11, de La Unión, servida por doña Laura Barriá Barriá, a la Escuela 3, de Valdivia.

Decreto N.º 2163.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 31, de La Laja, servida por doña Ana Mulatti Vera, a la Escuela 65, del mismo departamento.

Decreto N.º 2168.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesora de la Escuela 53, de Temuco, servida por doña Gregoria Soñis Salazar, a la Escuela 61, del mismo departamento.

PERMUTAS

Decreto N.º 2173.—10 de julio de 1933.—Acéptase la permuta entre don Carlos Vidal Gutiérrez, profesor de la Escuela 9, de Copiapó y don Juvenal Alvarez García, profesor de la Escuela 33, de Valparaíso.

Decreto N.º 2186.—10 de julio de 1933.—Acéptase la permuta de doña Amalia Torres Rodríguez, profesora de la Escuela 2, de Ovalle y doña Elsa Rojo Torres, profesora de la Escuela 19, de La Serena.

TRASLADOS

Decreto N.º 2199.—10 de julio de 1933.—Traslada la plaza de profesor de la Escuela 87, de Valdivia, servida por don Eleodoro Sotomayor Oyarzún a la Escuela 9, del mismo departamento; donde será desempeñada por doña Valeria Clebnicek Mihel, profesora de la Escuela 6, del mismo departamento.

Escuela Activa

EL INSTITUTO "PINOCHET LE-BRUN", ha querido ayudar al más noble de los gremios de trabajadores intelectuales en esta tarea de orientar y preparar al maestro que no desea quedarse atrás en el movimiento formidable de progreso que representa la reforma educacional bien entendida.

Con el título ESCUELA ACTIVA, ha iniciado un Curso que tiene por objeto dar a los profesores primarios y secundarios la orientación moderna que necesitan para comprender y poner en práctica las ideas fundamentales de la reforma educacional sobre la base de los METODOS ACTIVOS de la experiencia personal del niño, que instruye y educa para la vida y por medio de la vida misma.

La redacción de este Curso estuvo a cargo de uno de los pedagogos más distinguidos y progresistas del magisterio nacional y a la vez uno de los pioneros de este gran movimiento de reforma educacional.

Pídanos informes sin compromiso para Ud.

EL INSTITUTO "PINOCHET LE-BRUN"

SANTIAGO: AVENIDA CLUB HIPICO 1406

Casilla 424—Teléfono Auto., 63272—Dir. Telegr. "IPILE"

Enseña además, por correspondencia los siguientes cursos: **TENEDURIA DE LIBROS.— CONTABILIDAD.— ARITMETICA COMERCIAL — GRAMATICA CASTELLANA.— MECANOGRAFIA.— TAQUIGRAFIA.— CORRESPONDENCIA MERCANTIL.— ESCRITURA.— ORTOGRAFIA.— REDACCION.— MENTALISMO Y AUTOSUGESTION.— DETECTIVISMO.— INGLES.— CARICATURISMO.— APICULTURA.— AVICULTURA.— DACTILOSCOPIA.— GEOMETRIA.— DIBUJO LINEAL.— VENDEDOR.— ARCHIVOS.— LEYES TRIBUTARIAS.— ESQUEMAS.— CONTADOR ESCUELA ACTIVA.— MECANICA DE AUTOMOVILES.**

Sírvase pedirnos informes hoy mismo acerca de la enseñanza por correspondencia y le enviaremos amplios detalles sin compromiso alguno para usted, recorte y envíenos el siguiente cupón llenándolo con letras legibles.

CUPON

Nombre.....
Ciudad..... Casilla.....
Calle y N.o.....
Curso que me interesa.....

Motivo de Charla

COMO PREPARAR GENERACIONES APTAS PARA LA LUCHA POR LA VIDA

He aquí un motivo de charla que el profesor puede desarrollar entre sus alumnos con el objeto de crear en ellos la nueva mentalidad hacia la cual tienden los programas en incesante búsqueda de armonía entre la educación, ética y cultural, propiamente dicha, y la que debe preparar al individuo para capacitarlo en la lucha por la vida.

Nada más hermoso y que ofrezca mejores perspectivas que devolver al país su cariño por la tierra.

Ha sido necesario que una crisis mundial exhibiera al desnudo nuestra política económica para que palpáramos el desastre a que nos condujo el enriquecimiento improvisado por el salitre frente al abandono de nuestro suelo.

Afortunadamente los ojos se vuelven con ansiosa mirada hacia la tierra, capaz de producir toda suerte de cultivos y ser base fecunda de prósperas riquezas.

¿Cuántas materias primas se importan del exterior, pagándose por ellas precios fabulosos, en una época de dura contingencia económica, y que pueden producirse perfectamente en Chile?

Ahí tenemos, sin ir más lejos, el azúcar, alimento indispensable, y que por no elaborarse todavía entre nosotros, representa cada año una emigración de 100 millones de pesos.

España, cuando perdió Cuba, a raíz de la guerra con los Estados Unidos, no se dió punto de reposo hasta lograr producir azúcar para abastecer su mercado consumidor.

En el territorio peninsular español no se produce la caña de azúcar, pero, en cambio, sus terrenos húmidos permiten que se cultive la betarraga sacarina.

Los pueblos de Alemania, Francia, Italia, Holanda, Rusia, Yugoslavia, Checoslovaquia, Rumania, Polonia, etc., no consumen otra azúcar que la fabricada por ellos mismos y que obtienen de la betarraga sacarina.

¿Por qué Chile, país de tierras privilegiadas y en cuyos suelos se da el tubérculo con rendimiento sacaroso superior al de los campos europeos, no imita a aquellos pueblos?

Esto es lo que se ha propuesto hacer un grupo de hombres amantes de su patria y henchidos de fe en una empresa que nos independizará económicamente de extranjeras servidumbres.

Esto es lo que está realizando ya la Compañía de Cultivos y Elaboración de Azúcar, sociedad anónima en formación, a base de betarraga sacarina.

La Compañía cultivará betarraga en la Hacienda Santa Fe, situada entre los ríos Bío Bío, Laja y Renaico y de ella obtendrá azúcar que elaborará en la gran planta ya contratada en Alemania por intermedio de nuestro Cónsul en Halle, Saale, don Henry H. Wesser.

La Compañía producirá alrededor de 600 toneladas diarias de azúcar, aparte del alcohol deshidratado y pulpa forrajera; expendrá el producto al consumidor a menos de un peso el kilo; dará trabajo en sus tierras agrícolas y en sus fábricas, a no menos de 3 mil hombres con sus familias y creará para Chile una nueva fuente de riqueza industrial, cimiento de prosperidad y firme base de paz social.

LIBRERIA

LA CORONA

GUILLERMO SCHULZE

SANTIAGO
CAS. 2851
SAN ANTONIO 226
TEL PRINC 62955

LIBROS Y
REVISTAS EN
CASTELLANO
ALEMAN
INGLES
FRANCES

FIGURINES
LABORES

CUALQUIERA
SUSCRIPCION
CUALQUIER
PEDIDO
AL EXTERIOR

Todos los chilenos pueden y deben cooperar a esta obra nacionalista, porque hasta el hombre más modesto, aun el de escasos recursos o que vive a expensas de un sueldo, tiene ocasión para hacerlo.

Las acciones de la Compañía, de valor de 200 pesos cada una, que se venden en Huérfanos 1330, Santiago, y que pueden solicitarse a la Casilla 3590 o al teléfono 87520, y en provincias a los Agentes establecidos en cada cabecera departamental, están al alcance de todo el mundo porque se adquieren, o al contado con el 3% de bonificación, o en 5 cuotas de cuarenta pesos mensuales cada una, facilidad que no siempre se encuentra y que reporta, aparte de lo que significa coadyuvar en una obra de provecho colectivo, beneficio individual, ya que apenas se comience a producir azúcar las acciones doblarán o multiplicarán su precio inicial, representando en todo caso para el tenedor que no quiera deshacerse de ellas, un dividendo anual que se calcula no inferior al 12% anual.

Inculcar en la mente del niño el amor a la tierra, hacerle ver cuán fecundos son nuestros campos y cómo toda suerte de industrias pueden derivarse de ellos, es preparar las generaciones del porvenir con la divisa de la grandeza de la patria y el bienestar de todos sus habitantes.

Todos los artistas y masajistas emplean por higiene y para desarrollar la belleza el afamado jabón

**Mores
DE
Draviva**

porque su espuma abundante, suave y espesa, facilita el masaje facial y reemplaza las mejores cremas del mundo.

Es el único jabón que no seca la piel, ni la quema como pasa con otros jabones. Debe usarse diariamente.

Quando quiera Ud. buenos libros, diríjase siempre a las

LIBRERIAS CULTURA

Tienen el más completo surtido de obras literarias y científicas.

Surtido completo y permanente de todas las obras que se publican en Chile.

Despachos rápidos por correo y ferrocarril a toda la República.

PIDA CATALOGOS

HUERFANOS 1165

CASILLA 4130

DELICIAS 463

SANTIAGO DE CHILE

Revista de Educación

ORGANO OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION
PUBLICA DE CHILE

SUSCRICIÓN

CHILE:

Un semestre... .. \$ 12

Un año \$ 24

EXTRANJERO:

Un semestre... .. \$ 18

Un año \$ 36

PRECIO DEL EJEMPLAR \$ 3.00

NUMEROS ATRASADOS \$ 3.00

La REVISTA DE EDUCACION aparece en los últimos cinco días de cada mes.

Los números de la REVISTA DE EDUCACION serán enviados con regularidad a los suscritores. Las personas que no reciban oportunamente la REVISTA, se servirán reclamarla a la Dirección (Casilla 1074 o Ministerio de Educación, Santiago de Chile).

La REVISTA DE EDUCACION debe ser órgano del Magisterio Nacional, en consecuencia, solicita su colaboración decidida.

Cada artículo es de exclusiva responsabilidad de la persona que lo firma.

Los originales de las colaboraciones que se remitan a la REVISTA DE EDUCACION no serán devueltos a su autor.

La Dirección de la REVISTA DE EDUCACION tiene gran interés en que los profesores chilenos conozcan de cerca el movimiento educativo de otros países, con este fin mantendrá con toda regularidad el servicio de CANJE con las publicaciones similares.

Breve Historia del Mundo

POR H. G. WELLS

VOLUMEN III. — "BIBLIOTECA ERCÍLLA"

Historiar los acontecimientos que se han desarrollado en el mundo, desde los primeros vestigios de vida que hubo en él, hasta lo que ocurre en el curso de nuestros días, es una obra propia de gigantes. Sin embargo, el reputado escritor e investigador inglés, H. G. Wells, ha podido ofrecernos esta primicia, consolidando así el gran prestigio de que goza entre los estudiosos del orbe entero.

Dice el autor en el prefacio, que su pretensión es que el lector lea su "BREVE HISTORIA DEL MUNDO" con el mismo interés con que se lee una novela. Su deseo se ha visto coronado por el más grande de los éxitos. Con un estilo claro, sencillo, sin abundancia de términos científicos engorrosos, va entregándonos el relato de los hechos...; y su voz se nos hace grata, liviana y ágil, en medio de aquel torbellino de grandiosas épocas que ha vivido la humanidad.

A nuestros suscritores:

Rogamos a nuestros suscritores que pertenezcan al personal docente dependiente del Ministerio de Educación, tengan a bien facilitar a los respectivos habilitados de los establecimientos a que pertenezcan, el cobro de las cuotas de suscripción a la Revista a fin de no interrumpir el envío de la misma. _____

Los suscritores que deseen hacerlo, pueden enviar el valor directamente a la Administración de la Revista, por giro postal o letra bancaria. _____

EDITORIAL RECURBA

Casilla 1442

Santiago de Chile

LA REVISTA DE EDUCACION

Quiere ser un órgano de información y de orientación cultural y pedagógica de todos y para todos los profesores de la República.

LA REVISTA DE EDUCACION

Publica los mejores artículos originales de nuestros más distinguidos educacionistas y pedagogos.

LA REVISTA DE EDUCACION

Tiene un cuerpo de traductores, lo que le permite publicar, en nuestro idioma, artículos y capítulos de revistas y obras que sólo se han editado en idiomas extranjeros.

LA REVISTA DE EDUCACION

Tiene una sección bibliográfica y pedagógica en que da cuenta, cada mes, de las mejores obras aparecidas y que tratan de temas relacionados con la educación.

LA REVISTA DE EDUCACION

Tiene centenares de canjes con revistas similares del extranjero y, en consecuencia, puede publicar los mejores artículos de los mejores educadores del mundo.

LA REVISTA DE EDUCACION

Publica los mejores capítulos de los mejores libros educacionales que se editan en las grandes capitales.

LA REVISTA DE EDUCACION

Mantiene una sección de Consultas y Sugerencias que puede utilizar todo suscriptor para satisfacer sus dudas o para informar al profesorado de sus experiencias.

LA REVISTA DE EDUCACION

Es el único órgano oficial del Ministerio del ramo en el cual se registra, mes a mes, la crónica educacional.