

Número 62
Mayo, 1935

UNIVERSIDAD DE CHILE



3560 10024844 12

Revista de Educación



MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
SANTIAGO DE CHILE

A nuestros Suscritores

Al dirigirnos a los suscritores de la Revista de Educación, queremos que nuestras primeras líneas sean para manifestarles el más profundo agradecimiento por la cooperación que nos significa el concurso pecuniario que nos prestan.

Nuestros suscritores sostienen esta publicación, por lo tanto, a ellos pertenece; tienen el más perfecto derecho para exigir un buen servicio, para sugerirnos rumbos, para pedir que defienda los intereses del profesorado, y para que esta Administración esté, incondicionalmente, a las órdenes y al servicio de sus suscritores.

No omitimos sacrificio alguno para corresponder a tan importante cooperación.

Ultimamente, hemos creado el "Departamento de Encargos y Gestiones". Estamos altamente complacidos del resultado con él obtenido. Son innumerables las solicitudes de pagos, de reconocimiento de trienios, de traslados, de jubilaciones, de préstamos y compras en la Caja de Empleados Públicos, que hemos tramitado, por cuenta de maestros de provincias.

Antes de la organización de este Departamento, estas gestiones eran tramitadas por el interesado, directamente, o por un gestor administrativo. En el primer caso, el interesado se gravaba con los gastos de viajes y estada en la capital; y en el segundo, con las comisiones desmedidas del gestor. Nosotros las hacemos gustosos y gratuitamente.

A fin de regularizar y facilitar los pagos por cuotas, del valor de la suscripción de la Revista, el Ministerio, por decreto N.º 2777, ordenó que los Tesoreros Fiscales y habilitados efectuaren los descuentos respectivos. Para cuyo efecto, esta Administración pasará, bimestral o trimestralmente, a los respectivos Tesoreros, las nóminas de los suscritores que tengan cuotas vencidas.

Advertimos que hay varios profesores que han verificado los pagos por medio de depósitos en la cuenta 64 F. de la Tesorería, y que no han comunicado, ni mandado a esta Administración, el comprobante de ingreso. Como nosotros no hemos tenido conocimiento de tales pagos, ellos no han podido ser abonados a las cuentas respectivas; de manera que continúan figurando como atrasados. A los que estuvieran en este caso y que se les hiciera el descuento aludido, les suplicamos quieran enviarnos el comprobante de ingreso a que hemos hecho referencia, e inmediatamente les devolveremos el dinero.

Dejamos expresamente establecido que el decreto N.º 2777, que reglamenta los descuentos por Tesorería, ha sido inspirado en el deseo de facilitar a los suscritores el pago de sus suscripciones, y evitar a los señores Inspectores y Habilitados, una molestia mensual, respecto a la cual han manifestado ya algunas quejas. El descuento por planillas, no significa, en ningún caso, un recurso de esta Administración para obtener un pago eludido; la mayor parte de nuestros suscritores pagan anticipadamente sus cuotas, y el descuento será por mensualidades vencidas.

Sin embargo, y si a pesar de la explicación anterior, algún suscriptor no quisiera figurar en las nóminas de descuento, puede mandar cancelar directamente a esta Administración.

LA ADMINISTRACION,
Casilla 1442, Santiago.

10, 00, 00

89 - 7089

MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA
REVISTA DE EDUCACION
 DIRECTOR AD-HONOREM: MOISES MUSSA B.

BIBLIOTECA
 Leopoldo Eguigurel
 INSTITUTO PEDAGOGICO
 UNIVERSIDAD DE CHILE

S U M A R I O

REDACCION... .. 3

Raymond Buyse, Estudio crítico sobre los orígenes de la Pedagogía moderna.— C. Rossi, Fototelegrafía y Radiovisión.— Raimundo H. Botero, Puntos de vista.— L. Dugas, La timidez moral.—Rafael Jiménez, El Museo de C. Naturales en la Escuela Primaria.—W. B. Curry, La Escuela y el Progreso.

OPINIONES Y COMENTARIOS..... 45

IDEARIUM... .. 55

CONSULTAS E INDICACIONES.... 65

HOMBRES, IDEAS, HECHOS... .. 67

SUGERENCIAS PEDAGOGICAS.... 77

BIBLIOCRITICA... .. 85

BOLETIN INFORMATIVO.. .. 91

Figuerola

Silva

Carlos

Donacion

LEA y RECOMIENDE

LA REVISTA DE EDUCACION,

Que es ya un órgano de información y de orientación cultural y pedagógica de todos y para todos los profesores de la República.

LA REVISTA DE EDUCACION,

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

LA REVISTA DE EDUCACION,

Que 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 y que, a veces, no están al alcance de todos.

LA REVISTA DE EDUCACION,

Que mantiene canje con centenares de revistas similares del extranjero y, en consecuencia, puede publicar los mejores artículos de los mejores educadores del mundo.

LA REVISTA DE EDUCACION,

Que obsequia a sus suscritores, doscientos pesos (\$ 200.- mensuales).

LA REVISTA DE EDUCACION,

Que informa y satisface las dudas de sus lectores, y atiende sus pedidos y los sirve en cualquier forma.

EDITORIAL RECURBA

Casilla 1442

Santiago de Chile

REDACCION

1.—Estudio crítico sobre los orígenes de la Pedagogía moderna

Por *RAYMOND BUYSE,*

Profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá

Fuerza es reconocer que la “vieja psicología”, lejos de haber desaparecido, aun presta diariamente preciosos servicios a la psicología experimental, tomándole sus cuadros, sus descripciones y el instrumento—que es el utensilio necesario en toda investigación psicológica—: la introspección, restablecida por los admirables trabajos de la escuela de Wurzburg y por las investigaciones más recientes de los psicólogos de la *Gestalt* y sobre todo de Koffka y Kohler. Precisamente por haber querido reivindicar una independencia absoluta es que la psicología experimental ha tocado los linderos de la anarquía, crisis de la que apenas ahora se está curando y que fué denunciada antes de la guerra por Kostyleff. Debemos cuidarnos, por tanto, de no caer en la misma extravagancia. Sepamos reconocer los defectos reales de la pedagogía tradicional, porque es innegable lo siguiente: 1) Que ella no ha podido tener en cuenta las diferencias mentales individuales en la elaboración de sus métodos, concebidos para un alumno *medio*, ni la ha tenido tampoco en su sistema de enseñanza *colectiva*, en la cual ha primado la exposición oral; 2) Que ha olvidado totalmente la experimentación; y 3) Que, en fin, partiendo de una concepción eminentemente lógica de la enseñanza, no le ha concedido a la psicología del niño (normal y anormal) toda la atención que merece y que se le concede hoy día.

Pero, por otra parte, no debemos olvidar que la paidología, en su aspecto técnico, tiene a su vez los siguientes reparos: 1) Ha abusado frecuentemente de la experimentación "en el aire" y de la investigación "en blanco"; 2) Se ha entregado a una especie de fetichismo aritmético, concediéndoles a las cifras obtenidas en encuestas prematuras una confianza exagerada; 3) Parece haber desconocido, al menos en ciertos medios, la observación clínica de los casos individuales y el análisis introspectivo de los sujetos; y 4) Ha exagerado, sin razón suficiente, la tesis de su independencia absoluta en relación con la pedagogía clásica y hasta ha manifestado la pretensión exorbitante de suplantarla.

Nos permitimos citar a propósito de estas exageraciones "engañosas del movimiento paidológico", lo que Van Biervliet escribió acerca de ellas en la introducción a sus "Primeros Elementos de Paidología Experimental": "Más que nadie, desconfiamos de los "charlatanes" que gritan en los congresos, en las asambleas, en las revistas y aun en los diarios, que la pedagogía clásica es un cadáver al cual los normalistas prestan vida ficticia; que todo en ella es malo; que *ellos* y solamente *ellos* poseen la ciencia definitiva; que de sus labios surgirán las fórmulas renovadoras cuya aplicación inmediata hará de cada escuela primaria un pequeño paraíso. No podemos estar con ellos, ni mucho menos. Las abejas de los laboratorios son molestadas por esta agitación de los zánganos, pero, entretanto, ellas trabajan sin cesar".

Y el mismo autor ha sido, en nuestro sentir, el primero en hacer alto al reto lanzado por su amigo Binet a la pedagogía clásica, cuando escribió a este propósito: "Ese es un juicio demasiado severo. Es inadmisibile que los esfuerzos concienzudos realizados por hombres inteligentes y consagrados, a través de tantos siglos, no hayan llegado a ningún resultado. El desarrollo progresivo, a veces admirable de la mentalidad de las clases populares, basta para probar que la escuela primaria no ha fallado en su misión".

Por su parte, en el bello prefacio a la misma obra, G. Compayré, el mejor historiador francés de la pedagogía y quien no es un experimentador en el sentido estricto de la palabra, pero quien no está menos informado de los procedimientos modernos de la investigación psicológica, agrega en el mismo sentido: "Aquellas son afirmaciones un tanto

presuntuosas y los viejos pedagogos, entre los cuales yo me cuento de todas maneras... persisten en pensar que no es el caso de revolucionar la pedagogía y demolerla de arriba a abajo. Los educadores de otro tiempo, aun cuando no tuvieron en sus manos un estesiómetro o un dinamómetro, supieron a su modo analizar los poderes del alma, no trabajaron en vano durante siglos y tuvieron éxito, a pesar de lo que se diga, al establecer algunas verdades durables, algunos métodos sólidos y seguros, de los cuales la educación sabrá siempre aprovecharse". Esta rectificación no hace sino confirmar lo que con anterioridad escribió en el artículo "Pedagogía" en la Gran Enciclopedia: "En todo tiempo se han admitido algunos principios o procedimientos que siempre han constituido las leyes o los métodos de la educación. Existe una *perennis pedagogía* que nada tiene que temerle al espíritu nuevo". De esta larga discusión podemos concluir con F. Maximin que "la sana paidología, aquella que merece llamar la atención de los hombres de escuela, es la que consiste en introducir prudentemente en las ciencias educativas el método experimental de las ciencias naturales. Acepta con beneficio de inventario el legado de doctrinas y consejos que le ha hecho la pedagogía clásica. No tiene la pretensión de hacer tabla rasa con el pasado, pero, valiéndose de nuevos métodos y mediante el empleo de instrumentos ingeniosos, verifica, completa, modifica los procedimientos usuales. Experimenta suficientemente, pero sabe recoger y utilizar las afirmaciones de la conciencia; modesta y laboriosa, reconoce espontáneamente que, sobre el terreno de la práctica, no ha edificado todavía gran cosa, pero trabaja con entusiasmo, segura de haber encontrado la ruta; presiente que, gracias a sus esfuerzos, las generaciones futuras gozarán de una educación más racional y más adecuada a la forma de actividad de nuestra naturaleza. Así interpretada, *la paidología no es sino la evolución lógica y necesaria de la pedagogía clásica bajo el influjo de las ciencias biológicas y de las necesidades contemporáneas*".

Por lo demás, es a esta justa concepción a la cual han llegado los iniciadores más celosos de la nueva orientación. Así Binet, quien en 1898 habló de "suprimir completamente la pedagogía", reconoció una década más tarde, con su habitual franqueza que "los psicólogos experimentales no han

estado siempre bien inspirados; muy a menudo presentan a los pedagogos trabajos de psicología sin ningún interés para la educación o bien exageran la virtud de los procedimientos psicológicos, pretendiendo colocarlos en lugar de todo cuanto se ha hecho hasta ahora; los *tests* mentales, en su concepto, bastan para conocer a los niños y los experimentos sobre la fatiga intelectual deben por sí solos determinar los programas. Esto es desconocer, exagerándolo, el interés de las nuevas investigaciones que están destinadas más bien a reforzar y corregir los antiguos métodos, que a reemplazarlos". Por último, en las "dos palabras de conclusión" con las cuales Binet terminó en 1910 una brillante comparación entre las dos tendencias, dijo: "La antigua pedagogía, o para hablar más exactamente, la pedagogía que en la actualidad todavía domina la enseñanza, tuvo un origen netamente empírico... lo mejor que puede decirse de sus prácticas es que se hallan establecidas para resolver cuestiones reales, que han estado siempre en contacto con la existencia real y que, en definitiva, han prestado grandes servicios; yo la compararía a una carreta desvencijada que rechina y que avanza muy lentamente, pero que, a pesar de todo, marcha... Contra esta pedagogía y para destruirla y reemplazarla se han levantado, desde hace una treintena de años, muchos innovadores... Ellos han realizado innumerables trabajos basados siempre en la observación y en la experiencia..., pero los educadores que han pretendido conocer, analizar y comprender los trabajos de esa nueva ciencia se han sentido siempre defraudados, puesto que no han encontrado sino trabajos excesivamente técnicos cuyas conclusiones son muy parciales y, a menudo, de un interés bastante mediocre, de un alcance muy discutible; tales trabajos apenas constituyen fragmentos regados, aislados, inconexos. Y los educadores se han sorprendido al ver que si ellos mismos se familiarizaran con todas esas experiencias, no obtendrían provecho alguno, ninguna aplicación práctica en sus métodos docentes... La psicología tiene el aspecto de una máquina de precisión, de una locomotora misteriosa y brillante, tan complicada que al primer golpe de vista causa admiración; pero las piezas no parecen tener relación entre sí y la máquina tiene un defecto: el de no marchar...

"Creemos que es fácil conciliar estas dos tendencias, pro-

curando que la antigua y la moderna nos presten servicios diferentes. La pedagogía antigua debe proporcionarnos los problemas que hay que estudiar; la pedagogía moderna, los métodos de estudio”.

Quisiéramos no agregar nada a estas sabias palabras, pero no resistimos a la tentación de lanzar una hipótesis a propósito de las razones que debieron influir para modificar, en estos asuntos, el juicio de un sabio de la importancia de Binet. Viéndolo bien, no encontramos sino una: el psicólogo que, en 1898, se había encerrado cuidadosamente en la “torre de marfil” de su laboratorio de la Sorbona, un día salió y se aventuró en la modesta sala de la escuela para aplicar sus primeros descubrimientos teóricos y fué allí, en la escuela de la *Rue Grange-aux-Belles*, en donde la realidad acabó con las utopías de la teoría. Delante de las innumerables dificultades, muchas de ellas inexplicables, que entraban a cada paso el avance del hombre práctico, el hombre de ciencia pura midió el abismo que lo separaba de la aplicación y, de psicólogo que era, convirtiéndose en psicopedagogo; feliz transformación, bien patente en la diferencia de tono y de pensamiento, que hallamos en las citas que hemos hecho, con tan corto intervalo una de otra, de la obra del lamentado maestro de la paidología francesa.

Se habrá observado que en todo lo que precede nos hemos mostrado resueltamente “tradicionalistas” sin haber dejado de ser, sin embargo, francamente “progresistas”. Es que, para nosotros, la oposición sistemática de las dos tendencias que dividen tan inútilmente a los educadores, es puramente ficticia, puesto que la antinomia entre el pasado—integralmente glorioso—y el porvenir—eternamente prometededor—no nos parece sino una creación artificial de extremistas deseosos de precipitar las etapas que se opongan al progreso.

Estimamos que el gran pensamiento de Comte: “trabajemos siempre por el perfeccionamiento de nuestros descendientes apoyados en nuestros antepasados” es tan exacto en el dominio de las ciencias como en el de las sociedades; el uno no es sino el reflejo del otro.

Igualmente vamos, en un rápido vistazo a la terminología, a ensayar la defensa de un viejo término hoy desacredi-

tado—frecuentemente tomado en sentido peyorativo si hemos de creer a Littré—cual es el vocablo “pedagogía”.

Después de todo cuanto dejamos dicho, es de esperar que no se interpretará esta intención como la expresión de un inocente sentimentalismo o de un prejuicio ridículo. Nó; la razón es bastante seria; nos parece, en efecto, que la abdicación de su título histórico es para una ciencia de una gravedad tal, que ella entraña fatalmente la imprecisión o la anarquía en las ideas y hace posible a los intrusos el entronizarse como pontífices de la nueva pseudo-disciplina. En los buenos tiempos de la pedagogía nadie se atrevía a disputarle a los educadores su título poco envidiado de “pedagogos”. Los médicos, los psicólogos, los juristas, los mismos padres, se ocupaban sistemáticamente de educación y se interesaban mucho por los asuntos escolares sin pretender jamás hacerse a un título que solamente llevaban los educadores practican-tes. Ello no impidió jamás que las personas de entusiasmo colaboraran, según sus medios y sus gustos, en el perfeccionamiento de la tan importante obra de la cultura humana. Por esto es que vemos a casi todos los grandes filósofos ocuparse, en alguna parte de su obra, de pedagogía. Pero es preciso reconocer—el caso de Kant es bien significativo al respecto—que sus esfuerzos raramente alcanzan resultados tan firmes, tan estables, tan positivos como los de los educadores profesionales, como los que Pestalozzi y Froebel alcanzaron.

En todo caso, creemos que la pedagogía corrió un grave peligro cuando le fué preciso aceptar el reemplazo de su título tradicional por el vocablo “paidología” lanzado por Chrisman. Hubiera sido, sin embargo, muy fácil descartar desde entonces esta confusión teniendo en cuenta que la noción de una “ciencia del niño” sobrepasa en mucho en la investigación teórica y en el alcance general, a la de la ciencia y el arte de la educación, con todo más vasta y compleja desde el punto de vista de la aplicación.

Como quiera que sea, es indiscutible que es la tendencia “pedagógica” la que, casi desde el origen del movimiento, determina la actividad de la mayor parte de los paidólogos. Stanley Hall, Binet, Meuman, Claparede, Yoteyko, Stern, Van Biervliet—para no citar sino a los principales—se inclinaron rápidamente en el sentido de la aplicación y, cosa curiosa, esa aplicación fué especialmente “escolar”. Desde

que se ha tomado en cuenta la importancia primordial que el conocimiento del alumno tiene en el problema pedagógico, tal como se presenta al menos en la enseñanza primaria, ha sido fácil comprender por qué la paidología presume ocupar el lugar de la pedagogía en este campo de la enseñanza. El primer esfuerzo para paliar los inconvenientes de esta asimilación abusiva se manifiesta en la introducción del término "paidotecnia" propuesto por Persigout, pero sobre todo empleado en Bélgica. Los dos términos "paidología" y "paidotecnia" corresponden a dos nociones distintas de "ciencia pura" y de "ciencia aplicada". La paidología implica el aporte teórico, el conocimiento psicofisiológico del niño, en tanto que la paidotecnia escolar no mira sino a la contribución práctica, a la aplicación pedagógica. La paidotecnia, ciencia normativa, es consiguientemente la rama que debe inspirar directamente a la pedagogía. De los estudios paralelos del paidólogo y del paidotécnico se derivan—o se derivaron—las reglas científicas de una enseñanza racional. Pero, en último análisis, es del pedagogo de quien dependerán siempre la aplicación y, por consiguiente, los descubrimientos, tanto del paidólogo como del paidotécnico.

Parece, por tanto, lógico conservar para designar "la ciencia y el arte de la educación" el antiguo término "pedagogía", a condición de agregarle el epíteto "experimental", para hacer resaltar la aceptación actual del aspecto científico. La conservación de este vocablo, en realidad muy respetable, ofrece entre otras la ventaja de suprimir dos equívocos que han persistido demasiado: 1.º) La confusión perjudicial entre la higiene escolar y la pedagogía, y 2.º) La subordinación inútil de la ciencia educativa a la psicología experimental.

¿No será exacto, en efecto, como bien lo vió hace treinta años el psiquiatra italiano Morselli, que los problemas estudiados por los higienistas (caracteres de la infancia anormal, crecimiento físico, crisis de la pubertad, estudio de la fatiga intelectual) de ninguna manera pueden constituir toda la pedagogía, y ni siquiera preparar la reforma?

Por otra parte, ¿acaso todo el mundo no se halla de acuerdo hoy día en reconocer que es prácticamente imposible esperar de los trabajos que se realizan en los laborato-

rios de psicología un perfeccionamiento real de la técnica didáctica?

¿No se admite generalmente, al presente, que la influencia de las condiciones psicológicas del trabajo escolar han sido exageradamente superestimadas y que las leyes psicológicas no pueden de ninguna manera transmutarse en reglas didácticas? Y, por consiguiente, ¿no está claro que habrá que resolverse a buscar en otras investigaciones la constitución verdaderamente científica de la pedagogía?

Estos estudios, corresponderá a la "pedagogía experimental"—disciplina relativamente autónoma—emprenderlos por el análisis sistemático del escolar (psicopedagogía) y el examen científico del trabajo escolar (didáctica experimental). Por nuestra parte, pensamos que la pedagogía, para ser verdaderamente independiente—al menos por su aspecto técnico, que es al que nos referimos aquí—debe, mediante métodos de investigación y procedimientos de examen que le son propios, estudiar los problemas puramente escolares cuya solución implique una significación metodológica. Debe ser resueltamente experimental y debe esforzarse sin cesar por presentar sus resultados de manera objetiva y, si es posible, en términos cuantitativos. Como se ve, es inductiva más bien que deductiva. Se empeña en sacar a la enseñanza de la falsa situación a que la redujo la pedagogía clásica, lógica ante todo. La emancipará a la vez, de la servidumbre de una tradición rutinaria y del "dadaísmo" escolar; pero, si se desvincula de una autoridad arbitraria y contradictoria, debe someterse voluntariamente a una autoridad racional y adherir al hecho debidamente comprobado y permanentemente verificable por la experimentación.

Por sobre la experiencia vivida de los empíricos, la pedagogía experimental coloca la demostración sólida de la experimentación controlada; mucho más allá de las opiniones más autorizadas, aun cuando sean oficiales, busca las verdades científicamente deducidas. La escuela, el salón de clase, he ahí su laboratorio, o, mejor dicho, su campo de estudio y su banco de prueba. La clase, en donde se vive el hecho didáctico se halla efectivamente entre "las simplificaciones extremas y artificiales del laboratorio" y "las complicaciones confusas de la vida ordinaria". Sus condiciones serán, sin embargo, las de la vida en general: *sociales* y *prácticas*. El me-

dio escolar se asemeja al laboratorio, en que los fines propuestos pueden ser netamente definidos, las condiciones de la experiencia, simplificadas y de número reducido, pero se parece a la vida, por cuanto que el juego de las actividades psicológicas permanece al natural.

Como se ve, las características de la pedagogía concretada a este aspecto científico, son claras:

1.º) Aceptando de las ciencias morales los principios relativos a los fines de la educación, deja su estudio a los filósofos y a los teólogos.

2.º) Estando al servicio de la parte normativa de la educación, utiliza el conocimiento científico del escolar.

3.º) Procura resolver los problemas escolares por la observación de los hechos pedagógicos y el estudio controlado de las actividades didácticas.

Habremos llenado nuestro objeto si estas reflexiones críticas han contribuido a aclarar un poco la cuestión de la terminología pedagógica moderna.

2.—*Fototelegrafía y Radiovisión*

Por el Ingeniero C. Rossi

A) *La transmisión telegráfica de las imágenes*

Hertz, el ilustre físico de Hamburgo, contaba apenas treinta años cuando, en 1887, descubrió accidentalmente, aquel "efecto fotoeléctrico" que debía asumir en este siglo tan grande importancia teórica y práctica. En 1905 se convirtió, por obra de Einstein, en una de las bases de la famosa teoría cuantística, según la cual la energía estaría constituida por numerosos corpúsculos, cada uno un "quantum" de energía, así como una suma de dinero puede estar constituida por pesos. Hoy, el efecto fotoeléctrico es la base de la fototelegrafía,

de la radiovisión, del cinematógrafo sonoro y de variadas aplicaciones prácticas, entre ellas, un contador óptico de visitantes, que funcionó en la reciente Exposición Nacional de Radio, en Roma.

Pero en aquel lejano año de 1887, el joven Hertz se dedicaba por entero a sus memorables investigaciones sobre las oscilaciones electromagnéticas, germen de la radio, y después de haber determinado con mucha perspicacia la causa del fenómeno fotoeléctrico, se limitó a tomar nota de él, como cosa secundaria, y con el propósito de reanudar en otra oportunidad el estudio teórico. Y lo hubiese hecho, si pocos años después no hubiese sido arrebatado prematuramente a la vida. Pero, entretanto, se extendían las investigaciones experimentales y ya en 1888 el físico Hallwachs, de Darmstadt, podía afirmar que "bajo la acción de la luz, un conductor eléctrico, por ejemplo, una esfera de metal, pierde, en determinadas circunstancias, cargas negativas de electricidad". A los largos y laboriosos experimentos sobre el efecto fotoeléctrico, quedaron ligados, poco después, los nombres de otros físicos ilustres, entre ellos el ruso Stoletow, los alemanes Elster y Geitel, y el italiano Righi. Hoy se supone que cuando la luz hiere un metal, los corpúsculos evanescentes de energía luminosa o "fotones" que la constituyen, son como devorados por los átomos del metal; estos átomos energizados expelen entonces electrones (los corpúsculos que constituyen las cargas negativas de electricidad), los cuales, abandonando la superficie del metal, pueden ser recogidos y constituir así, en ciertas condiciones, una minúscula corriente eléctrica. Uno de los metales empleados en las modernas celdas fotoeléctricas, es el potasio, y los electrones expulsados por éste, bajo la acción de la luz, son capturados por un alambre de níquel, tendido en zigzag delante del metal. El todo se encuentra en un globo lleno de un gas inerte rarificado.

La celda fotoeléctrica es, pues, una especie de transformador de impulsos luminosos en impulsos de corriente eléctrica y es el órgano principal de los actuales sistemas de transmisión de las imágenes por medio de hilos o de ondas de radio. La red europea de estas transmisiones por hilo, se ha extendido bastante en los años recientes. Por ejemplo, desde la oficina telegráfica central del Palacio de San Silvestre, en Roma, una fotografía, un dibujo, un escrito, salva en pocos minutos

la distancia entre Roma y Londres, o París, Berlín, Viena, Oslo, Estocolmo, Helsingfors, etc., y puede proseguir a América, desde Londres, por vía de radio. Este servicio, ya por hilo, ya por radio, no se limita a Europa y a ambas Américas; su utilidad extremada se demuestra especialmente en el Extremo Oriente. En efecto, la transmisión telegráfica de los complicados caracteres ideográficos chinos y japoneses era imposible hasta que se adoptó en los respectivos países la fototelegrafía. Veamos, pues, cómo funciona este instrumento de civilización, que ojalá pueda constituir un vínculo nuevo y menos frágil entre tantas fronteras.

El problema de la transmisión de las imágenes ha sido resuelto por medio de las siguientes operaciones. En la estación trasmisora, la imagen que se ha de transmitir es colocada sobre un cilindro giratorio, e iluminada, un punto tras otro, por un rayo luminoso intermitente, tan sutil que permite la lectura de unos veinticinco puntos en un milímetro cuadrado. La luz reflejada por cada punto es reflejada por una celda fotoeléctrica del tipo ya descrito, que transforma los claros y los oscuros, es decir, las varias tonalidades de los puntos de la imagen, en impulsos más o menos fuertes, de corriente eléctrica. Como esta corriente está formada por pocos electrones, sería demasiado débil para influir en los aparatos receptores del otro extremo de la línea telegráfica, o siquiera para modular la onda de un radiotransmisor. Es preciso, pues, reforzarla varios millones de veces, mediante un amplificador, después de lo cual se la envía a la línea o a la estación radiotransmisora.

Esto, tan fácil de decir, no fué fácil de hacer. La idea del cilindro portaimágenes tiene algo de histórico, pues data de 1842, año en que el electricista y filósofo inglés, Bain, lo utilizó para su primitivo sistema de fototelegrafía de lectura electrolítica, opuesto al del abate Caselli, de Siena, el cual, en 1856, recurrió a una punta fijada a un péndulo, con el cual la lectura de los puntos de la imagen se efectuaba por sucesivos arcos de círculo. El sistema Caselli fué empleado en Francia hasta 1870, y luego, abandonado. Para la amplificación fué preciso esperar la invención de los triodos y el perfeccionamiento de la radiotécnica; las celdas fotoeléctricas de metales alcalinos (como el potasio), costaron treinta años de experimentos a Elster y Geitel. Como se ve, también la

fototelegrafía demuestra que los inventos modernos son a menudo fruto de la síntesis genial de los más variados principios científicos, ya aplicados en otras ramas de la técnica, ya considerados por mucho tiempo como simples curiosidades de laboratorio.

En la estación receptora, las señales pueden llegar, como se ha dicho, por hilo o por radio. Si la trasmisión se efectúa por radio, serán recogidas por una antena y, de la manera ordinaria, amplificadas en alta frecuencia, rectificadas y de nuevo amplificadas en baja frecuencia. Si llegan por hilo, basta la amplificación. En uno y otro caso, los impulsos eléctricos que llegan, uno para cada punto de la imagen que se trasmite, obran sobre una especie de válvula inventada por el doctor Karolus. Esta válvula tiene por fin modular proporcionalmente al valor de dichos impulsos, la intensidad de un rayo luminoso sutilísimo. Se dirige el rayo luminoso sobre un cilindro idéntico al transmisor y dotado de los mismos movimientos. El cilindro está recubierto por un papel fotográfico en el cual la acción de ese rayo reproduce, punto por punto, la imagen que se trasmite.

Hay dos cosas dignas de nota en el aparato receptor. Una es la ingeniosa válvula del doctor Karolus, basada en el curioso fenómeno, descubierto por Kerr en 1875, de que un campo eléctrico, actuando sobre determinados líquidos, por ejemplo, el nitrobenzol, es capaz de alterar sus propiedades ópticas. La otra es la de que el cilindro receptor en que se va reproduciendo la imagen, y el de la estación emisora, en que se ha fijado la imagen que se trasmite, aunque situados, a veces, a millares de kilómetros de distancia, deben funcionar no sólo a la misma velocidad, (es decir, hallarse en sincronismo) sino también comenzar simultáneamente cada una de sus revoluciones (es decir, hallarse *en fase*). Por ejemplo, no basta que las agujas de nuestro reloj giren con igual velocidad que las agujas del reloj de tal o cual observatorio, sino que es preciso, también, que señalen la misma hora y el mismo minuto que las del cronómetro. Lo mismo debe ocurrir con ambos cilindros, a fin de que la imagen no sea deformada o falseada. Dicha simultaneidad se entiende con cierto sentido relativo, pues la trasmisión de la corriente por hilo o la propagación por ondas de radio requieren algún tiempo, por mínimo que sea. Digamos solamente que los motores

que ponen en funcionamiento a los dos cilindros, no están ligados entre sí eléctricamente, sino controlado cada uno por un diapasón, es decir, por una horquilla vibrante, cuyo número de vibraciones por segundo es rigurosamente constante e igual, tanto en la estación trasmisora, como en la receptora. Para obtener en esta última una imagen fotográfica positiva idéntica a la que se trasmite, en vez de negativa, se recurre a una inversión de los valores luminosos, que se realiza en el momento de leer los puntos de la imagen en el cilindro trasmisor.

Un invento es tanto más importante cuanto mejor responde a las exigencias de la vida y satisface a las leyes económicas. Aunque su utilidad no parezca al principio evidente, conviene no olvidar que, a veces, el órgano crea la necesidad, y no viceversa. En la época de las primeras instalaciones telefónicas, se podía contar con los dedos a los abonados. Hoy, no disponer de teléfono en la casa, o en el escritorio, significa una segregación voluntaria del mundo. Si hasta ahora se ha podido prescindir de la fototelegrafía, como en un tiempo de otros muchos medios de comunicación, no se ha de creer que siempre ha de ser así. Cuando sus ventajas sean debidamente apreciadas, la fototelegrafía hoy y la televisión mañana, llegarán a ser tan comunes como lo son en el presente el teléfono y la radio. Hoy, la fototelegrafía no se encuentra en el principio de su desarrollo, como la radiovisión, sino en el principio de su aplicación práctica en gran escala. Grandes diarios europeos y americanos, sobre todo los que publican ilustraciones, utilizan el nuevo medio informativo. Su empleo no se limita, naturalmente, a la reproducción de fotografías. Por ejemplo, los jueces pueden obtener una ventaja importante en la rapidez y la fidelidad con que se transmiten impresiones digitales, muestras de letra manuscrita, documentos falsificados, planos de los lugares de un delito, etc. En general, todo ramo de la industria y del comercio puede utilizarla para la transmisión telegráfica de órdenes de pago, de cartas de crédito, de extractos de cuentas, de cotizaciones de bolsa, de páginas enteras de periódicos, y de cualquier documento, aun de gran formato, puesto que la minuciosidad de la reproducción permite transmitir un original pequeño que será ampliado en la estación receptora. Además, es posible transmitir escritos abreviados o estenografiados, fórmulas químicas y matemáti-

cas, no trasmisibles por el telégrafo ordinario, fotografías de rayos X, para consultas médicas apremiantes, dibujos o proyectos para concursos urgentes, etc. De este modo, la fototelegrafía, precediendo a su hermana mayor, la televisión, que trata de transmitir imágenes "animadas", nos permite prever las maravillas que veremos cuando también la televisión haya alcanzado el grado de perfección con que hoy se transmiten las imágenes fijas.

B) *Radiovisión de hoy y de mañana*

Cuando, en 1817, el eminente químico Berzelius, descubrió ese raro metaloide que es el selenio, no imaginó, por cierto, que había encontrado la primera piedra del grandioso edificio que será dentro de pocos años la radiovisión. Llevado, con el andar del tiempo, al modesto rango de resistencia eléctrica, sólo en 1873, por obra de un oscuro telegrafista de Valentia, (en Irlanda), el selenio adquirió de improviso gran notoriedad en el mundo científico. Cada vez que las resistencias de selenio de los aparatos telegráficos, en el extremo del cable transatlántico, recibían los rayos solares que entraban por la ventana, esas resistencias se hacían más conductoras. Previóse pronto que el selenio podía constituir el llamado "ojo eléctrico" transformador de los impulsos de luz en impulsos eléctricos, así como el "oído eléctrico", es decir, el teléfono, convertía en eléctricos los impulsos sonoros. En los años sucesivos, la imaginación de los inventores se prodigó en torno de la celda de selenio, a veces con proyectos del todo fantásticos, con el propósito de realizar la televisión. Es curioso observar cómo, al servicio de esa gran idea, se suceden y se perfeccionan los descubrimientos, para ser abandonados, como el del selenio, por otros medios más apropiados, pero sin llegar, ni siquiera hoy, en que la radiovisión se dice realizada, a un invento que pueda ser considerado como producto original, espontáneo, de ese conjunto verdaderamente imponente de estudios teóricos y de investigaciones que constituyen la ciencia televisiva.

Esa extraña falta de una idea nueva, que sea propia de la televisión, se traduce en el ritmo lento de los actuales progresos radiovisivos. Se diría que los investigadores no pueden librarse del pesado y molesto equipaje que el desarrollo

histórico de la televisión arrastra consigo. Veamos las cosas de más cerca. Como es sabido, los métodos corrientes de radiovisión se fundan hoy en el siguiente principio: con un ojo eléctrico se explora metódicamente un punto tras otro del sujeto que se ha de transmitir, es decir, se procede de modo que cada punto del sujeto impresione con su mayor o menor luminosidad una celda fotoeléctrica, la cual (como el selenio mencionado) reacciona a esas variaciones luminosas y, a semejanza de una válvula, deja circular a cada impulso luminoso una corriente más o menos intensa, en un circuito transmisor. Las ondas de radio transmiten estos impulsos de corriente a la estación receptora, donde sirven para variar el brillo de una fuente luminosa. Estas variaciones se efectúan de modo que en el tiempo y el espacio reproduzcan sobre una pantalla la imagen del sujeto: un punto de sombra de este último, se reproduce en la pantalla con un punto de sombra, y un punto de luz, con uno de luz. El sujeto entero es así transmitido por lo menos doce veces por segundo, a fin de que, aprovechando de la persistencia de las imágenes en la retina, no se advierta que la imagen es proyectada un punto tras otro, en vez de serlo por entero, de una vez, y para que, como en el cinematógrafo, se tenga la impresión de la continuidad de la acción entre una imagen y la sucesiva.

Sobre este principio de la exploración, transmisión y recomposición, punto por punto, del sujeto, trabajan hoy todos los aparatos de radiovisión, ya empleando el disco explorador del alemán Nipkow, —inventado en 1884, y que permaneció sin ser utilizado hasta que lo adoptó Baird, en 1926, para sus primeros experimentos demostrativos de radiovisión— ya otros sistemas (rueda de espejos y semejantes), derivados de aquél, o ya dispositivos no mecánicos, tomados de otras ramas de la ciencia, como el tubo de rayos catódicos de Braun, etc. Ahora bien; esta exploración por puntos, lucha hoy con dos dificultades principales: una consiste en la necesidad de mejorar la nitidez de la imagen, que ahora carece de detalles, y otra en la pequeñez de la imagen recibida, que, en general, es de pocos centímetros de lado. La nitidez de la imagen no se puede mejorar sino aumentando el número de los puntos transmitidos. Por ejemplo, una cara humana, descompuesta en mil puntos, da una imagen menos fiel en los detalles que una descompuesta en diez mil. Hoy, aun por convenciones internacio-

nales, se limita el número de los puntos transmitidos, por minuto, a pocas decenas de millares mientras se necesitarían centenares de millares, y aun más. Pero para esto último se oponen dificultades constructivas de los aparatos exploradores mecánicos, que deberían ser enormes y de difícil manejo. Es, por otra parte, evidente que aumentando el número de los puntos, se podrían obtener imágenes más grandes, sin que perdieran nitidez, mientras hoy, al aumentar las dimensiones de las imágenes de bajo número de puntos, se aumentan consiguientemente sus defectos, de tal suerte que se obtienen ampliaciones que, observadas de cerca, son confusas y defectuosas. Ocorre como en el cinematógrafo, para el espectador que se sienta demasiado cerca de la pantalla. Una esperanza mayor ofrecen los medios exploradores y reconstructores no mecánicos, como el ya mencionado tubo de rayos catódicos, en el cual entran en acción los electrones, esos misteriosos corpúsculos que constituyen la electricidad. Estos electrones están, prácticamente, privados de inercia, es decir, cambian rápidamente de lugar, por lo cual, un rayo de ellos puede "leer" punto por punto una imagen, y reproducirla con extremada rapidez. A pesar de recientes perfeccionamientos, este medio carece todavía de suficiente practicidad. De aquí que sea probable que el profano que lea estas líneas se pregunte si, al fin y al cabo, existe o no existe esa radiovisión de que tanto se habla.

La respuesta es idéntica a la pregunta: la radiovisión existe y no existe. Existe para los investigadores que, juzgando con mirada técnica, consideran que los resultados actuales de la televisión limitada a medio cuerpo, constituyen una victoria científica sobre una serie de dificultades enormes, escalonadas y superadas en medio siglo de tentativas y de las cuales el profano no puede hacerse una idea justa. En cambio, no existe todavía, si se entiende por radiovisión, poder presenciar desde el hogar, con sólo oprimir un botón, sucesos lejanos presentados con esa precisión de detalles que nos ofrece el cinematógrafo. El público en general sólo estima "el resultado final en la pantalla" y lo adopta como único criterio para juzgar de la radiovisión. Es evidente que, midiendo con esa vara, la radiovisión deja todavía mucho que desear. A fin de que el público no se desilusione y se disguste por los resultados actuales lanzados sin consideración en el mercado, es preciso ilustrarlo, no tanto sobre el valor cientí-

fico, que es grande, cuanto sobre la capacidad actual de divertir de la radiovisión. Aparte de que las estaciones trasmisoras son todavía muy pocas y tienen horarios prohibitivos, las transmisiones se limitan al busto de un orador o un cantante, o a grupos de personas, o a la reproducción de un film normal o especial, con los mismos resultados que en los comienzos de la radio se obtenían de la transmisión de discos fonográficos. Es preciso que el aficionado realice cierto esfuerzo de imaginación, para completar el cuadro. Se dice que la radiovisión se encuentra hoy en el mismo punto que la radiotelefonía en 1915. Pues bien; la radiovisión necesita, precisamente, una idea nueva que perfeccione de una manera decisiva la exploración por puntos, resolviendo el problema de poder transmitir un gran número de puntos sin aparatos demasiado complicados y sin producir interferencias con otras estaciones. Es casi seguro que tardará en aparecer esa idea, a la que se dedican centenares de investigadores.

C) *La televisión en la Cuarta Exposición de Radio*

Para los entusiastas de la radiovisión, sólo se trataría de perfeccionar los sistemas actualmente en boga, para pasar del laboratorio a la construcción y venta sobre bases comerciales. Esta confianza se explica, si se tienen en cuenta las dificultades verdaderamente excepcionales que ya han sido superadas recurriendo a la colaboración de diversas ramas de la ciencia, al punto de que ya no se duda de que es posible el pronto alcance de la perfección. Lo malo está en que muchas empresas constructoras de aparatos de radio no han tenido paciencia, por razones comerciales, para esperar dichos perfeccionamientos, y han puesto en el mercado numerosos "televisores" de variados tipos. Estos aparatos, aunque representan la última palabra en materia constructiva, no han satisfecho al grueso público, sobre todo al norteamericano, que, iluso por una excesiva publicidad de diarios y revistas, esperaba maravillas de las veinticuatro estaciones de los Estados Unidos y de la media docena de estaciones europeas, que efectúan actualmente transmisiones de radiovisión. Es evidente que el defecto no es imputable a la ciencia, que no puede realizar milagros para dejar contentos a los "televisiónistas". Por eso, conviene aclarar. Quien crea que hoy, o en un futuro

muy próximo, podrá, sentado cómodamente en su casa, presenciarse un acontecimiento político, deportivo, etc., que se desarrolla en un punto cualquiera del globo, hará bien en prepararse para una prolongada paciencia. Desde este aspecto, la radiovisión tiene todavía algo de fábula, pues, por alentadoras que sean ciertas noticias que suelen aparecer en la prensa, todavía no existe nada de concreto; por el contrario, el campo de aplicación de la televisión parece hoy más limitado de lo que al principio se imaginaba. Pero, quien se conforma con ver la figura de una persona en un rectángulo de tres por cuatro centímetros, aunque sea a través de una lente de aumento, y no hace mayor caso si la imagen se presenta rojiza, cruzada por algunas líneas negras y sujeta a un poco de tremulación; quien se conforma, repetimos, con esa imagen en escala reducida, puede decir que la radiovisión existe. Estamos en el mismo punto que hace algunos años. ¿En qué consisten, pues, los decantados progresos? En cuanto concierne a las dimensiones de las imágenes recibidas y al alcance de la televisión, esos progresos son casi nulos. En cambio, han mejorado la nitidez y la luminosidad de la imagen, así como la fidelidad en la reproducción de los claroscuros, y se han disminuído las rayas y el centelleo. Es lo que se pudo comprobar recientemente, en la instalación demostrativa de televisión, que funcionó en la Cuarta Exposición Nacional de Radio, celebrada en Roma. La instalación, que ocupaba un saloncito en el piso superior de la Exposición, era la misma que había funcionado durante meses en Roma, conectada con la estación trasmisora de onda corta, de Pratosmeraldo, con fines de estudio de las mejores condiciones de transmisión y recepción de las imágenes por vía de radio. Pero en la Exposición, dado el fin puramente demostrativo, las transmisiones se efectuaron por conexión directa, mediante hilos entre los dos aparatos, el trasmisor y el receptor. Por eso, los visitantes de la Exposición se hallaron en condiciones, en cierto modo privilegiadas, pues en las transmisiones por vía de radio es preciso tener en cuenta el vehículo, es decir, esas caprichosas ondas sujetas a debilitamientos (*fading*), zonas de silencio, ecos, distorsiones, etc., y a las perturbaciones atmosféricas e industriales. El sistema de televisión allí presentado, se basaba en el empleo del disco de Nipkow, como analizador e integrador de la imagen. Ese disco, que ya tiene más de cincuenta años,

sigue soportando ventajosamente la comparación con otros medios de análisis y síntesis de las imágenes, entre los cuales trata de consolidarse el eléctrico de rayo catódico. Con los más variados agregados, provisto de un número variable de orificios de diversas formas, con una o más hélices, con o sin lentes, el disco de Nipkow es todavía la única solución práctica del problema de transmitir imágenes por puntos sucesivos. Como es sabido, la transmisión simultánea de todos los infinitos puntos claros y oscuros en que se puede descomponer idealmente una imagen, es, por ahora, una quimera, y lo será, quizás, para siempre. Debemos contentarnos con transmitir los puntos de la imagen, uno después de otro, y esto en un intervalo de tiempo tan breve, que el ojo no advierta este engaño a que debemos recurrir, y perciba, merced a la persistencia de las imágenes en la retina, los diversos puntos de la imagen, como si fuesen proyectados simultáneamente. Es preciso, como en el cinematógrafo, transmitir, por lo menos, doce imágenes por segundo, para dar la impresión de la continuidad de la acción y para que las imágenes separadas parezcan fundirse en una escena continua. Es preciso, además, que cada imagen sea descompuesta en un número elevado de puntos, a fin de obtener suficiente riqueza de detalles. Es obvio que todo esto requiere la solución de problemas asaz complejos. Con una imagen de tres por cuatro centímetros, dividida en 2.700 puntos, y una transmisión de 20 imágenes por segundo, como en la Exposición, se debería proyectar en el éter un número de impulsos electromagnéticos que puede llegar a 54.000 por segundo. El cálculo nos dice que en tal caso, se ocuparía una vía o canal de radio de un ancho cinco veces mayor que el que conceden las convenciones internacionales a cada estación transmisora de radio, por lo cual, si una de éstas quisiera hoy efectuar servicio de televisión, transmitiendo 54.000 puntos por segundo, perturbaría las transmisiones de las demás estaciones que emplean vías o canales vecinos. En otras palabras: sería necesario ensanchar los radiocanales, y entonces, dentro de cierta gama de longitud de onda, sólo podría funcionar un número mucho menor de estaciones de radio. Peor sería el caso, si, como se está experimentando, se divide la imagen en mayor número de puntos (se habla de 20.000 puntos), y se transmitieran 25 o más imágenes por segundo: se llegaría al enorme número total de medio millón

de puntos por segundo. La solución, ya prevista, del problema, está en emplear ondas mucho más cortas, de menos de diez metros, porque éstas consienten mayor número de estaciones emisoras, dotándolas de un radiocanal de un ancho adecuado, lo que con estas ondas es fácilmente posible, sin que se produzcan interferencias recíprocas entre las diversas estaciones. En efecto, suponiendo que se dé a los radiocanales una amplitud de medio millón de ciclos, es decir, vibraciones, por segundo, entre los 100 y los 200 metros de longitud de onda, sólo tendrían lugar tres estaciones emisoras (y en este caso la trasmisión sería imposible por otras razones técnicas), mientras entre los 5 y los 10 metros de longitud de onda podrían funcionar perfectamente 60 estaciones, disponiendo cada una de un radiocanal de dicha amplitud de medio millón de ciclos por segundo.

Otra ventaja de las ondas muy cortas, es la de estar exentas de debilitamientos y resentir apenas la influencia de las perturbaciones atmosféricas e industriales. Presentan, en cambio, el inconveniente de un alcance limitado: suponiendo que la antena se encuentre en una torre de altura adecuada, las emisiones sólo podrán ser recibidas dentro de un radio de 25 kilómetros, por ejemplo; por otra parte, requieren trasmisiones de notable potencia, a fin de emplear aparatos receptores de sencillez máxima. El uso de la radiovisión, como integración de las emisiones auditivas, parece, pues, sujeto a cierta limitación, y esto por razones técnicas. Con ondas un poco más largas, por ejemplo, de 20 metros, se alcanzan distancias mayores: hasta se podrían obtener comunicaciones transatlánticas, si no se presentara otro grave inconveniente, el de los llamados "ecos de radio", por lo cual, con estas ondas, las imágenes resultan dobles o, por lo menos, de contornos tan confusos, que pierden su valor práctico. El inconveniente es tanto más marcado, cuanto mayor es el número de los puntos que se transmiten por segundo.

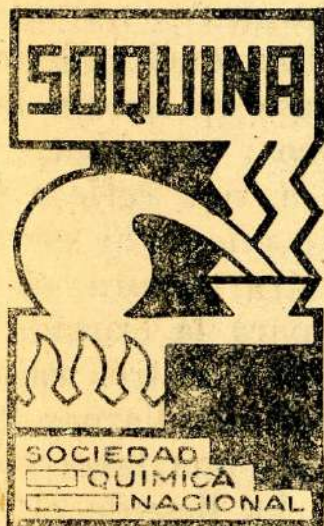
Consideradas estas limitaciones impuestas, por lo menos actualmente, por el medio de trasmisión que son las ondas de radio, volvamos a los dos extremos del sistema, es decir, al aparato transmisor y al receptor. Ya hemos visto cómo se ha impuesto el disco Nipkow, órgano mecánico para el análisis y la síntesis de las imágenes. Sin excluir para el futuro una solución mecánica ideal de este problema, parece difícil que el

disco Nipkow resista mucho tiempo a la evolución de la radiovisión, porque sus posibilidades son demasiado limitadas. O se recurrirá a medios eléctricos, en vez de los mecánicos, o se inventará algo enteramente nuevo. El disco de Nipkow y la rueda de espejos, son un ancla de salvación a la que se aferran los técnicos, por falta de algo mejor.

CALEFACCION CENTRAL
Instalaciones Sanitarias

MORRISON y Cía

— AHUMADA 65 —



El mejor Insecticida:

INSECTOL

DE LA SOQUINA

Oficina Central: Santiago
Agustinas 1121

Agentes Generales:

WILLIAMSON, BALFOUR & Co. S.

Puntos de vista

Por Raimundo H. Botero

Nos declaramos, desde luego, inhabilitados para ofrecer a los lectores de esta revista, un trabajo que, por sus características científicas o por su originalidad, pueda despertar, en esta hora de supremas inquietudes espirituales, algún interés definido, cuya trascendencia nos induzca hasta llamar la atención de las entidades directivas que hoy agitan y encauzan las corrientes de nuestra cultura.

No obstante la deficiencia apuntada, y prescindiendo de estas consideraciones, hemos creído oportuno aceptar el galante ofrecimiento de las columnas de esta revista, para tratar ligeramente sobre algunos puntos, a cuya observación no puede ni debe sustraerse ningún ciudadano medianamente interesado en cuestiones de índole educacionista, dada la circunstancia de que ellas nos afectan por igual a todos.

La constante preocupación en que vivimos por imitar lo extraño, nos ha llevado hasta descuidar el estudio de nuestros problemas íntimos, para tratar de buscarles una solución conforme con su propia naturaleza. Hacer gala de erudición, profundizando en cuestiones de orden abstracto, que están muy distantes de la realidad concerniente a nuestras necesidades inmediatas, es una labor que, francamente, no entendemos, desde el punto de vista de las realizaciones prácticas. Sin duda alguna, puede ser de gran mérito en cuanto hace a la divulgación de conocimientos científicos; pero, hacer de ella una preocupación permanente y única, que refleje por sí sola la finalidad de la acción inteligente puesta al servicio en la solución del vital problema de nuestra cultura, no es, ni puede ser, el ideal que sirva de guía para la cruzada en que necesariamente han de empeñarse todos nuestros valores intelectuales, a la hora en que necesitamos estudiarnos íntimamente y conocernos a fondo, para iniciar una labor constructiva y eficiente. Queremos decir, que ha llegado el momento de la movilización general de todas las inteligencias

y de todos los esfuerzos, en el sentido de aportar un contingente efectivo y patriótico, que facilite la realización del anhelo común a todos los colombianos, de dar principio al esbozo de una cultura de fisonomía genuinamente nacional.

Una detenida observación del panorama nacional, en lo tocante a estas cuestiones, nos permite apreciar la existencia de ciertos fenómenos de carácter social, cuyas causas determinantes sería oportuno indicar, siquiera sea para que se analicen a espacio y se propongan como tema de estudio a quienes, por su preparación, sus capacidades y sus influencias dentro del papel de las directivas, puedan considerarlas con serenidad e inteligencia, para ordenar y disponer el desarrollo de la acción consiguiente.

Es verdad que el problema de nuestra cultura general reviste caracteres demasiado complejos, para pretender resolverlo de una vez y dentro de un lapso relativamente corto; en él juegan factores de diversa índole, que merecen un estudio especial y detenido, para apreciarlos en su justo valor y ordenarlos en un sentido conveniente. Esta es una labor larga, que no puede realizarse sino a base de perseverancia, inteligencia y buena voluntad.

Es preciso orientar la Escuela

La primera necesidad que palpamos, por el alto relieve con que se destaca dentro del conjunto de las aspiraciones nacionales, imponiéndose con la severidad de un imperativo, es la de una reforma sustancial, que, partiendo de la escuela primaria, se difunda metódicamente por todo el organismo educacional, sin dejar lagunas ni soluciones de continuidad, teniendo en cuenta los múltiples detalles de organización, tiempo, lugar, necesidades del medio, posibilidades, elementos y finalidad.

Si fijamos desde luego la atención en la base fundamental de nuestra estructura económica, fácilmente se llega a la conclusión, sin necesidad de demostraciones inútiles, que poco o nada hemos adelantado en la orientación de la escuela hacia el fomento de las actividades industriales, siquiera en cuanto se relaciona con el desarrollo de la agricultura, fuente de la cual deriva el país su vida económica.

La escuela rural, inspirada en esta necesidad con pro-

gramas adecuados, ofrecería un campo de acción demasiado amplio, dentro del cual es posible alcanzar, seguramente, la realización de fines inmediatos e inaplazables. Es necesario empezar ya a modelar el tipo de nuestro campesino y arraigar en su espíritu profundamente la idea del amor a la tierra, hasta vincularlo definitivamente a ella, por métodos de convicción que le hagan comprender la sencilla pero hermosa verdad de que debe amarse por lo que ella es, por lo que promete y por lo que en esencia significa.

Anquilosada la escuela bajo la influencia de sistemas caducos, sin programas de acción efectiva, retardada por la tara fatal de prejuicios ancestrales, y sin una orientación que armonice con las necesidades del presente, no es posible que pueda preparar unidades capaces para el trabajo, y menos aun, dotarlas de elementos suficientes para la defensa en la lucha por la vida, que cada día se hace más difícil y complicada. Así, vemos cómo la provincia empuja diariamente hacia los centros una corriente emigratoria que crece en proporciones alarmantes. Es el contingente de los preparados a medias, o, para expresar más fielmente nuestra idea, de los im-preparados, base de lo que pudiéramos llamar, con razón, *proletariado intelectual*, que florece y espiga con desmedrada feracidad en nuestros centros, alimentado por la savia estimulante de una burocracia impiadosa, que mina ya nuestra endeble estructura social, determinando los síntomas de una enfermedad endémica, contra la que es preciso reaccionar sin pérdida de tiempo.

Pero el mal reviste caracteres de mayor gravedad aun, si se observa la manera cómo se disgrega la masa campesina, que abandona el surco para ir en pos de otros medios de vida que le permitan satisfacer sus necesidades cotidianas, sin tener que apelar para ello al esfuerzo de sus músculos. Estos y aquéllos son el producto de una errada orientación de la escuela, que no les brindó preparación o la ofreció incompleta. En todo caso, son los desadaptados, que forman en gran parte la indumentaria pesada de la sociedad, llegando a ser, en último término, factores decisivos en la creación de problemas sociales, que no se justificarían si la escuela estuviese adaptada al servicio de las necesidades positivas de la unidad humana, que, para valernos de la frase evangélica, no puede vivir como "las aves del cielo".

Todas estas consideraciones nos mueven a declarar enfáticamente, que es necesario cambiar de rumbo y darle a la escuela una fisonomía de acción y de vida, que le permita llenar a cabalidad la misión social que le corresponde, inspirada en sentimientos positivos de humanidad y de justicia.

Pretender remediar los males que nos aquejan, como consecuencia lógica de una escuela deficiente, por medio de procedimientos punitivos y paliativos, cristalizados en proyectos y leyes de carácter social, es una labor que seguramente no nos conduce a la solución definitiva del problema. Más humano, más justo y más eficiente, es prevenir el mal, determinando y combatiendo las causas que lo generan. Así, en terapéutica social, creemos que el tratamiento mejor indicado es el preventivo-defensivo, para cuya aplicación nos ofrece la escuela un campo ilimitado de acción, abierto a todas las corrientes difusoras de cultura.

La timidez moral

Por L. Dugas

La timidez es considerada, por lo general, como una desgracia, una enfermedad o un defecto. ¿No se trata de un prejuicio? Entre las numerosas formas que reviste, ¿no hay, por lo menos, una a la que se pueda tener por normal, como una fase natural de la infancia o de la juventud? Hablo de la timidez encantadora de la edad ingenua. Es algo más que una confusión delicada, que un defecto simpático: es casi una gracia. Algunos han visto en ella una disposición feliz y, si no una cualidad, por lo menos, el presagio de una cualidad.

“Para todo joven —dice Schopenhauer—, es mal síntoma, tanto en lo moral como en lo intelectual, el de hallarse fácilmente en medio de las relaciones e intereses humanos, de sentirse en seguida cómodo y de penetrar en ellas como si se

hubiera preparado de antemano: esto denuncia vulgaridad. En cambio, una actitud cohibida, vacilante, y como a tropiezos, es, en semejante circunstancia, indicio de una naturaleza de noble especie”.

Taine nos explicará por qué, intelectualmente, es mal signo hallarse con pronta desenvoltura, dondequiera, en cualquier situación y delante de cualquier persona:

“Aquellos que jamás se sienten incómodos o cohibidos en nada, ¿no son los que, desprovistos de vocación propia y de idea directriz, poseen eminentemente la facultad china o japonesa, de modelarse en seguida al ambiente que los rodea?”

En efecto, el que carece de personalidad, no tiene que realizar esfuerzo alguno para adaptarse al medio social; es, naturalmente, el reflejo de ese medio, el eco del pensamiento y de los sentimientos de los demás. En cambio, el que tiene una vida propia, el que no se parece a los otros, temerá no poder simpatizar con ellos, y se volverá tímido.

Cada uno se hace un medio a su imagen: de ahí la diversidad de las impresiones frente al mismo espectáculo. Anatole France presenta a dos niños que asisten a una distribución de premios: uno, delicado y fino, aparece presa de emoción e intimidado; el otro, vulgar y desenvuelto, sólo encuentra un motivo de diversión.

“Nuestras blusas nuevas, nuestros pantalones blancos, la carpa de lona, la concurrencia de los padres, el estrado adornado de banderas, todo, —dice el niño Pierre Noziere—, me inspiraba la emoción de los grandes espectáculos. Los libros y las coronas formaban un montón resplandeciente, en el cual procuraba ansiosamente adivinar mi parte, y me estremecía en el banco... Fontanet, más juicioso, no interrogaba al destino. Conservaba una calma admirable. Volviendo a un lado y a otro su cabecita de hurón, hacía notar las narices deformes de los padres y los sombreros ridículos de las madres, con una presencia de espíritu de que yo me sentía incapaz”. (“El libro de mi amigo”).

No sentirse cohibido jamás, es no turbarse ante nada, tomar buenamente, como son, la vida, las personas y las cosas. ¡Cómoda actitud de espíritu! Uno no se expone a experimentar la angustia, las zozobras terribles, del que sospecha, del que entrevé, todo lo que hay de impenetrable para los otros en su sensibilidad propia y en la sensibilidad ajena para él,

y que desespera de llegar con sus semejantes a ese unísono psicológico de la simpatía, que no deja de serle una necesidad.

Sin embargo, ¿cómo preferir a la timidez, no digo el descarro, siempre desagradable, sino la perfecta soltura y seguridad de sí, cuando se sabe que los que la poseen son seres mediocres y vulgares, y que no pueden ser sino tales? ¿Es realmente así? No. Conviene distinguir dos clases de desenvoltura o, mejor dicho, dos maneras de sentirse cómodo entre los demás y de entrar en simpatía con ellos: una, simple, natural, fácil, al alcance de todos, que es la simpatía barata, exterior, trivial, con que se contentan los mediocres; la otra, difícil de realizar y siempre lenta de adquirir, que es íntima, profunda, verdadera comunión de sentimientos y de pensamientos. Esta última es la única que ambicionan los temperamentos delicados, entre los cuales se reclutan los tímidos, pues la timidez es, justamente, el temor de no poder alcanzarla.

Por eso los tímidos, aunque sean desgraciados, tienen, en el fondo, suficiente buena opinión de sí mismos, para no desear un cambio de su destino. No están dispuestos a renunciar, por sentirse cómodos entre los otros, a esa penetración psicológica que causa su tormento, a esa inteligencia de los sentimientos, en virtud de la cual, no se equivocan en cuanto a la simpatía, no la creen natural y fácil, la estiman en su justo valor y no la quieren malbaratada. Ocúrreles a veces, que se encariñan con su mal, si no lo juzgan incurable, si conservan la esperanza de superar la incomodidad que experimentan y llegar un día a esa simpatía entera a que aspiran, y de la cual tienen idea y conocen por lo menos las condiciones, aunque no saben realizarla.

La timidez puede ser considerada como normal cuando no es más que la leve confusión natural que una persona experimenta delante de otra por la dificultad sentida de simpatizar con ella, en razón de la diferencia de su sensibilidad y además si esa confusión es provisoria y no se presenta como insalvable. Esta última condición es capital: la timidez, para ser normal no debe ser sino una crisis; no se ha de prolongar y convertirse en estado. Ahora bien; la timidez de los jóvenes tiene precisamente este carácter y por eso se la considera como una disposición feliz. Es bueno pasar por la timidez, a

condición de no quedarse en ella. Víctor Jacquemont compadece a los jóvenes norteamericanos porque "no conocen esa edad de timidez vergonzosa, de ingenuidad, de vagas esperanzas, que separa en nosotros la infancia de la juventud. no tienen — dice, — adolescencia moral".

La timidez señala, pues, un punto crítico en la evolución de los sentimientos. La educación tendrá por objeto, de consiguiente, no prevenirla, no impedir que nazca, — lo que sería atentar contra la ingenuidad encantadora a que está ligada, — sino en impedir que se fije, que se cristalice, que se convierta en una forma del carácter, es decir, en una especie de hostilidad huraña con respecto a los demás o un aislamiento altivo, amargado, desgraciado, a que uno mismo se condena. En otros términos, se trata de preparar el paso de la timidez a la desenvoltura, en tales condiciones que la aparición de uno no haga lamentar la desaparición de la otra.

Pero el tratamiento de la timidez no podrá hacerse sólo por la educación del tímido; deberá comprender también la de las personas con las cuales el tímido tiene que vivir. Estas, en efecto, tienen su parte de responsabilidad en la génesis de la timidez. Sin duda los tímidos se inclinan demasiado a inculpar a los otros sus sufrimientos; pero aunque sean excesivas e injustas sus acusaciones y quejas, no carecen de objeto; lo prueban su unanimidad y su concordancia. Todos se declaran víctimas de sus padres. Chateaubriand dice de su padre. "Su carácter, uno de los más sombríos que han existido, ha influido en mis ideas, asustando mi infancia y contristando mi juventud". Bejamín Constant se queja igualmente de su educación: su padre, Jules Constant, ligero, frío, cáustico, burlábase de sus entusiasmos juveniles, de sus arranques sentimentales, y se reía de sus ingenuidades; además, él también era tímido y la timidez es contagiosa. Stendhal declara que llegó a ser tímido por haber tenido una infancia oprimida por su padre, a quien llama "Maquiavelo B.", por su tía Sofía y por las personas de Grenoble. ¿Cuál es, pues, el carácter de los padres y, en general, de aquellos que carecen de sensibilidad y de expansión, que son fríos, cerrados, distantes y parecen soberbios y afectados? Vienen luego los que tienen o demuestran demasiada sensibilidad, que se ofenden de todo o de nada, que estallan en reproches, en palabras hirientes. Son también los burlones en frío, iró-

nicos que se entretienen en hacer caer en falta a los niños o en sorprenderlos en ella y se solazan con su confusión y sus errores. Por otra parte, hay que reconocer que el tímido por naturaleza, (pues existe un temperamento tímido) hace la vida desagradable a los demás: tiene una sensibilidad suspicaz y recelosa, de nervios en vivo; es fácil de ofenderse y de enfadarse; quiere ser mimado y rodeado de consideraciones, pero no en demasía pues lo ofendería un tratamiento de favor, no deja ver sus sentimientos; para no herirlos es preciso adivinarlos. Y no basta con no indisponerlo, con no tenerlo en contra; es necesario ganar su confianza, vencer su reserva, fundir el hielo de sus sentimientos, aquello que Stendhal llama "el frío tímido".

Supongamos un niño al que se trata siempre así. ¿Será preservado por ello de la timidez? No. Es preciso también que aprenda a aguerrirse en el contacto con la vida, que se vea en la necesidad de hacer algo: no hay para él mejor escuela ni más necesaria, — dice Vauvenargues, — que la "familiaridad". Con esta palabra entiende "el trato con los asuntos comunes", el trato con la gente.

La timidez depende, pues, de la actitud de las personas con quienes se vive y de la falta de familiaridad con las acciones que uno debe realizar. De esto se deduce que es siempre especial, pues uno no es tímido con todo el mundo ni en todos sus actos. Un niño tímido y reservado con sus padres, suele ser expansivo y desenvuelto con sus compañeros. Tal individuo, lleno de sangre fría y de seguridad en el ejercicio de su profesión puede ser, en los actos corrientes de la vida, una persona cohibida e ingenua como un niño. Desde este punto de vista el tímido parece un ser fuera de su ambiente natural, un "depaysé". Por lo tanto, para curar a alguien de su timidez conviene volverlo a su medio natural o hacerle un medio para su uso; dicho en otros términos, es preciso y basta, por un lado, que las personas con las cuales está en contacto, no lastimen en lo más mínimo su susceptibilidad, le eviten todo roce molesto, lo ayuden a explayarse; por otro lado, es necesario que los actos que debe realizar le sean familiares, habituales, y, por lo mismo, si no fáciles, de tal carácter que no le produzcan ese susto, esa aprensión, que le impidan ejecutarlos o, por lo menos, llevarlos a cabo torpe o defectuosamente.

Pero las verdaderas causas de la timidez son internas e individuales, no externas y sociales. Uno no es tímido *por* los otros, sino *con motivo* de los otros. Lo es por su temperamento; uno lleva la timidez en sí mismo. Como el temperamento varía de un individuo a otro, habrá tantas formas de timidez como sujetos. Hay, sin embargo, caracteres comunes a todas las clases de timidez. Tratemos de aislar el "temperamento tímido" de sus formas individuales o idiosincrásicas.

El tímido se repliega en sí mismo; contrae la costumbre de la vida interior, de la reflexión. Incapaz de comunicar a los otros sus sentimientos, los encierra en sí mismo, los desarrolla, los complica, los agudiza, los refina por la conciencia que adquiere de ellos y el análisis a que los somete. Es de observar que los maestros de la vida interior, los analistas, han sido tímidos en su mayoría, si no todos: Benjamín Constant, Maine de Biran, Stendhal, Amiel. Por lo mismo que carece de vida social o la tiene muy reducida, el tímido tiene una vida personal intensa. Vive todo en sí, confina sus sentimientos, los reflexiona, se consagra a una rumia interior: es egotista. "Recuerdos de egotismo", es el título de una obra de Stendhal, que pudo titularse también "Memorias de un tímido".

¿Qué uso hace el tímido de la introspección? ¿Para qué fin la emplea? Ya, se dedica a conocerse para adquirir dominio de su naturaleza y corregirse de sus defectos: así la emplea Stendhal o pretende emplearla y se dedica a ello seriamente. Ya no se analiza sino para disculpar y justificar su timidez, para persuadirse a sí mismo de que tiene razón al aislarse de los demás hombres, hacerse una vida propia, personal y cultivar sus sentimientos en el retiro del sabio: es el caso de Rousseau.

Practicado así, de una manera utilitaria, para fines diferentes, el análisis parece producir siempre los mismos resultados y conducir a las mismas conclusiones. En vano el tímido trata de ser sincero, (la sinceridad consigo mismo es una de las virtudes que se atribuye de buen grado y que más cultiva); no puede impedir que la reflexión a que se entrega no tenga justamente el efecto de alterar, de complicar sus sentimientos y de dar un giro particular a sus pensamientos y llevarlos a razonamientos sutiles y a veces sofísticos.

Ante todo imagina que lo que le aisla de los demás hombres y le impide simpatizar con ellos es el hecho de que él ha roto con la hipocresía de las costumbres corrientes, que ha entrado en lo verdadero de la vida, que desecha las ilusiones y las mentiras de ésta y la ve en su desnudez, en su franqueza brutal: de aquí la crudeza, el cinismo de lenguaje tan frecuente en los tímidos: en Benjamín Constant, en Stendhal, en Merimée, por ejemplo.

Ese cinismo convive en su alma con un sentimiento contrario para el cual Stendhal creó el nombre de *españolismo*: si el tímido no puede comunicar sus sentimientos verdaderos a otras personas no es a causa de la villanía o la bajeza de esos sentimientos sino, por lo contrario, a causa de su generosidad, que no sería comprendida, que sería insultada, escarnecida, puesta en ridículo. El tímido, acostumbrado a vivir en sí mismo y a hallar en él sentimientos siempre verdaderos, (verdaderos porque no han sido puestos a prueba y porque como no salen del fuero interno, nada los contradice ni pone su verdad en duda o procura probar que son falsos; verdaderos con esa verdad subjetiva que no distingue entre las aspiraciones, los impulsos del alma y los sentimientos vividos), el tímido, repito, acostumbrado a complacerse en la contemplación interior de las cualidades que sueña adquirir y cree poseer ya, no ve, a su alrededor, sino hombres que viven en la mentira, ligados a intereses viles, mezquinos, incapaces de sentimientos generosos y de pasiones fuertes y se aparta de esos hombres que no le inspiran más que repugnancia y piedad; se aparta para cultivar su yo, para cautivarse con la belleza de los sentimientos *naturales*, para dejarse arrastrar por el arrebató de las pasiones, para embriagarse con esas pasiones fuertes, generosas, que cree experimentar él sólo y que constituyen lo "novelesco" de lo que no se puede decir sólo que él colora, sino que componen su vida. El tímido se forma así, en su vida solitaria, un alma romana, el alma del héroe de Plutarco, como Rousseau, o un alma castellana, el alma de los héroes del Cid, como Stendhal, y cuando se ha elevado a esas alturas no quiere ya descender; se envuelve como en un manto en sus bellos sentimientos; no tiene ya nada de común con la vulgaridad, con lo prosaico de la vida corriente, está atacado de aquello que Amiel llama "la enfermedad del ideal" o la en-

fermedad de lo absoluto. Y como la vida social no le ofrece nada que no esté por debajo de su ideal, se amurallará contra esa vida, vivirá en el desierto, solo con su ensueño, se bastará a sí mismo, tendrá el orgullo y la misantropía del sabio.

Los sentimientos tienen su lógica; más aun, cada sentimiento posee la suya; se construye un sistema a su imagen y para su uso. La dialéctica de la timidez se desarrolla siguiendo una marcha que se puede describir así:

1.º Hallándose en la incapacidad de simpatizar con otros, la timidez arrastra la vida al apartamiento, a la soledad.

2.º La soledad engendra el egotismo, el repliegue de sí mismo, la reflexión, el análisis.

3.º El análisis hace los sentimientos falsos, novelescos por su exageración en sentido contrario; ya los rebaja, haciéndolos tomar en aversión o en desdén; ya los magnifica y los exalta. En el primer caso se vuelve contra ellos, los persigue con su rencor o trata de evitarlos: es el cinismo; en el segundo, les atribuye todas las virtudes, se adorna con ellos, como de un título de nobleza: es el *españolismo*.

4.º A sentimientos falsos responde una actitud igualmente falsa, a saber, la misantropía altanera, la enfermedad del ideal, o, por lo contrario, el cinismo práctico que se burla de las grandes palabras, de los arrebatos declamatorios, de la melancolía a lo Juan Jacobo, que consiste en "curtir-se" contra el vicio y la tontería y que, aspirando sólo al buen éxito, toma por divisa esta frase de Stendhal: "La tristeza de quien no conoce el mundo prueba la cobardía de quien desespera de triunfar".

Extremando el análisis de la timidez se demostraría suficientemente hasta qué punto es una pasión insensata y se inspiraría la idea de combatirla sugiriendo, a la vez, los medios. Un tímido que se diese cuenta de sus sentimientos, que conociera su origen y las causas y no ignorara las consecuencias, sabría, por lo mismo, cuáles son los remedios que convienen a su mal. No podría dejar de hacerse las reflexiones siguientes:

En vano intenta uno substraerse a las condiciones de la vida social: es una necesidad. El hombre que se aísla, no interpreta su naturaleza, reprime sus instintos, contraría sus

sentimientos. No puede prescindir de la simpatía de los demás, y, si le falta, se siente desgraciado.

La soledad no es sólo penosa sino también deformante y malsana. El yo se exalta, se hipertrofia: la sensibilidad se abandona a todos sus impulsos, a sus movimientos desordenados y caprichosos; la voluntad no sabe conducirse ni retenerse; llega a hacerse incapaz de fijarse. El tímido oscila del cinismo al *españolismo*: o quiere hacerse un lugar importante en el mundo, conquistar la opinión a cualquier precio y por todos los medios, o se decide a vivir solo, lejos de un mundo que le causa horror y se refugia en un ensueño de generosidad y de nobleza íntima. Pero no puede mantenerse ni tan alto ni tan bajo.

“Me obstino en la soledad por gusto, al parecer, — dice Amiel. — No; es por disgusto; por vergüenza de tener necesidad de los demás, por miedo de confesarlo y por miedo de remachar mi esclavitud reconociéndolo”.

En el fondo la timidez no es, pues, más que debilidad. Así se presenta desde que se sistematiza o se hace razonada: se ha dicho que el tímido se forma una filosofía para su uso. Ahora bien; toda filosofía muere por su propio desarrollo: una vez constituida, formada en sistema y cuando ya no tiene que desenvolver las consecuencias, se revela su estrechez, estallan sus contradicciones y debe desaparecer para dar lugar a un nuevo sistema más comprensivo, más amplio y más coherente. De igual modo la timidez, una vez que se ha examinado hasta el fondo y ha adquirido conciencia de su contradicción interna, tiene que rebasarse, superarse y vencerse. El tímido que se analiza reconoce que no puede sostener su papel y se confiesa su derrota. Puede erguirse contra la opinión y desafiarla. En realidad, tiembla ante ella y se preocupa con exceso. Puede apartarse de la sociedad de los hombres; pero la soledad le pesa. De igual manera su misantropía orgullosa oculta una hurañez avergonzada y un resentimiento pueril. Por lo demás los tímidos pronuncian su propia condena: de ellos mismos hemos tomado las inculpaciones que preceden. Son ellos quienes a la casuística y a la sofística con que la timidez trata primero de justificarse y defenderse, han opuesto finalmente la dialéctica, por la cual vuelve de sus errores y se corrige. Vauvenargues apela a lo que subsiste de valor moral en el tímido para invitarlo

a superar esa debilidad física y nerviosa que hay en él y que podría degenerar en cobardía. Otros apelan a su razón: el análisis puede curar los males que causa. El análisis produce por un lado la timidez: llevado más lejos denunciará su debilidad y encontrará remedio para ella.

El problema que se plantea es el siguiente: hacer que desaparezcan todos los defectos inherentes a la timidez, sin dejar perder ninguna de las cualidades intelectuales y morales a las que da ocasión de desarrollo; afirmar la razón y el carácter sin estrechar el horizonte de los pensamientos y de la vida, permanecer fiel al ideal aceptando la experiencia, abandonar las puerilidades y conservar la juventud, crecer y madurar, sin dejar que el corazón se marchite; en una palabra, dejar de ser tímido, sin convertirse en descarado y cínico.

Si ese fin se presenta netamente al espíritu del tímido, los medios de alcanzarlo se le presentarán por sí solos y si no carece de energía vencerá su naturaleza y no conservará de un defecto molesto nada más que las cualidades ligadas a él: esa "simplicidad" o ingenuidad de espíritu de que habla Montaigne, es decir, lo que nos pareció en la timidez una disposición feliz y merecedora de ser conservada.



Reumatismo

quita la alegría, el buen humor y las ganas de vivir. Use usted, pues, oportunamente, el acreditado producto Bayer

SALOFENO

Poderoso eliminador del ácido úrico

Si es Bayer.
es bueno



El Museo de C. Naturales en la Escuela Primaria

por Rafael Jiménez

A medida que pasan los tiempos van siendo cada vez mayores las exigencias de la escuela primaria, y ésta, en su continuo progreso, se va enriqueciendo cada vez con elementos nuevos, que la van elevando a una perfección indefinida. Si la escuela ha de estar cada vez en contacto más íntimo con la Naturaleza, cuyo estudio y observación se juzga cada día más necesario, es imprescindible que dedique una gran atención a la enseñanza de las Ciencias Naturales, y a este fin es un gran tesoro para el maestro establecer un museo de Ciencias Naturales.

Como cosa que está al alcance de todos, explicaremos el modo de formar el museo y, lo que no es menos importante, la manera de hacerlo atractivo e interesante. Adelantemos que no exige gran gasto y que con un poco de buena voluntad el maestro puede ver coronados sus esfuerzos con el más lisonjero éxito.

Desde luego aconsejamos que el museo no se compre hecho ya de las casas de comercio, sino que se forme por el maestro en colaboración con los niños. Los ejemplares, la mayoría deben ser adquiridos en las excursiones escolares; pero algunos podrán también ser obtenidos mediante canje con otros de diversas escuelas; otros pueden ser pedidos a las minas, jardines botánicos, etc., y nada impide que algunos ejemplares sean comprados en las casas de material científico. De esta manera se habrá conseguido no sólo una gran economía, sino, lo que es aún más interesante, que se despierte el interés del niño por aquellas colecciones en cuya confección ha tomado parte activa y que, por otra parte, se refieren a seres naturales que están en continuo contacto con los niños por proceder de las inmediaciones de la localidad.

Es importante que en las clasificaciones de ejemplares

se atiende a las aplicaciones de los mismos, ordenándolos según sus utilidades prácticas de conformidad con el programa escolar, de manera que al tratar el maestro de alguna lección del programa, pueda ser ayudado en sus explicaciones por la colección de seres naturales correspondiente, ampliando esta enseñanza intuitiva con postales, láminas, proyecciones, etc. Esto no basta para que el maestro conozca la clasificación científica y con arreglo a ello haga algunas aclaraciones y dé algunas notas instructivas; pero la ordenación de ejemplares será siempre con arreglo a su aplicación práctica, que es lo que está de acuerdo con los intereses del niño.

Como una de las principales aplicaciones de las Ciencias Naturales es la Agricultura, juzgamos que las colecciones naturales deberán ordenarse primordialmente con vista a un fin agrícola: lo cual tiene además la ventaja de que se simplifica el Museo Agrícola, y no hay por qué repetir los ejemplares en uno y otro museo.

De acuerdo con las anteriores bases, expondremos la manera de ir formando el museo en sus diversas ramas: Geología, Botánica y Zoología.

En cuanto a la colección de Geología, exceptuando algún ejemplar que sea donado o comprado, y que, por consiguiente, venga ya clasificado, la mayoría de los ejemplares será recogida en las excursiones y clasificada por el maestro en unión con los alumnos, valiéndose de algunas de las obras adecuadas a este fin, como "Clave Mineralógica", por Royo Gómez y Cendrero. Sería conveniente que de cada especie se recogieran dos ejemplares: uno para formar parte del museo, que debe ser lo más perfecto posible, y cristalizado a poder ser, y otro que se destinará para las manipulaciones de la clasificación, o bien para enviarle, con el fin de ser clasificado, al Museo de Ciencias Naturales de Madrid o Barcelona, o bien a algún centro científico, en el caso de que no pudiera ser clasificado en la Escuela.

Clasificados los ejemplares geológicos, se procederá a su colocación, que se efectuará disponiendo los ejemplares sobre tacos de madera cortados a bisel por su cara anterior, en la que se pegará una etiqueta con el nombre del ejemplar y la localidad en que se encontró. El conjunto irá dispuesto en un armario de cristales sobre planos inclinados, para facilitar su vista. Es muy útil llevar un catálogo de la colección,

cuyos números se corresponderán con los de los ejemplares, y en cuyo catálogo irá una breve descripción de los ejemplares de la colección.

La ordenación de la colección geológica creemos que debe ser, aproximadamente, como sigue: se harán dos secciones, una para rocas y otra para minerales.

En la sección de rocas podrán formarse varios grupos: 1.º, rocas que forman la tierra laborable (arcilla, arena, caliza, marga, greda, etc.); 2.º, rocas que proporcionan combustibles y son fuente de energía (antracita, hulla, lignito, turba, petróleos, etc.); 3.º, rocas que se utilizan en la construcción (granito, basalto, mármol, pizarra, asfalto, etc.).

En la sección de minerales también podrán formarse varios grupos: 1.º, minerales que pueden tener aplicación agrícola como fertilizantes de las tierras (nitrato, nitro, yeso, silvina, apatito, fosforita, etcétera); 2.º, minerales que sirven para la extracción de metales (antimonita, galena, blenda, cinabrio, calcopirita, casiterita, limonita, baritina, etc.); 3.º, minerales que se utilizan para joyería y adorno (oro, corindón, topacios, granates, turmalinas, berilo, fluorita, ópalos, serpentinas, sepiolita, etc.).

La colección de plantas es la más fácil de hacer, y a su vez la más interesante. Aun sin contar con que el maestro pueda recibir algunas donaciones en este sentido, sólo con las plantas que se pueden recoger en las excursiones hay suficiente para poder formar un nutrido herbario.

En las excursiones se cogerán dos ejemplares: uno para el herbario y otro para hacer la clasificación. Esta podrá realizarse mediante alguna clave elemental, como la *Flora española*, por Arévalo, o *Elementos de sistemática vegetal*, por Caballero. Una vez que se hayan clasificado las plantas, los ejemplares que se hayan de destinar para el herbario se prensarán entre papel sin cola, para que expriman el agua, y a continuación se colocarán definitivamente entre pliegos de papel blanco, en cuyo pliego se escribirá la nota correspondiente a la planta en cuestión, bastando consignar los siguientes datos: familia, nombre científico, nombre vulgar y localidad.

Las plantas pueden ordenarse provechosamente en los siguientes grupos: 1.º, cereales (trigo, centeno, cebada, avena, maíz, arroz, etc.); 2.º, legumbres (garbanzo, lenteja, al-

garroba, yero, almorta, altramuz, guisante, judía, etc.); 3.º, tubérculos y raíces (patatas, batata, pataca, chufa, remolacha, nabo, rábano, zanahoria, etc.); 4.º, plantas pratenses (trébol, alfalfa, mielga, veza, esparceta, poa, vallico, etc.); 5.º, plantas industriales (lino, cáñamo, esparto, cacahuet, ricino, azafrán, anís, etc.); 6.º, plantas de huerta (pimiento, tomate, ajo, cebolla, col, acelga, lechuga, escarola, alcachofa, fresa, etc.); 7.º, plantas de jardín (rosa, azucena, clavel, dalia, crisantemo, begonia, géranco, etc.); 8.º, plantas nocivas para los cultivos (cizaña, grama, amapola, avena loca, acianos, rubaniza, jaramago, etc.); 9.º, árboles maderables o de sombra (roble, haya, pino, álamo, chopo, olmo, tilo, abedul, plátano, etc.); y 10.º, árboles frutales (granado, higuera, melocotón, ciruelo, almendro, manzano, peral, naranjo, limonero, etc.).

En cuanto a la colección de animales, el maestro se limitará principalmente a los insectos, como los más fáciles de preparar, aunque puede enriquecer su colección con otras clases de animales. La clasificación de especies zoológicas generalmente es difícil para el maestro, y, por consiguiente, tendrá que valerse éste de algún centro científico que le ayude en esta labor; no obstante, el maestro podrá reconocer algunas especies vulgares, y aun clasificar algunas sencillas valiéndose de claves elementales, tales como los *Atlas de bolsillo*, de la colección Estudio, de Barcelona.

En atención a la heterogeneidad del reino animal, distinguiremos en él tres secciones por lo que respecta a la manera de conservar y ordenar los ejemplares: 1.º, vertebrados; 2.º, animales inferiores (gusanos, crustáceos, arácnidos y moluscos), 3.º, insectos.

Para conservar los vertebrados es necesario casi siempre disecarlos, operación algo entretenida, pero que es realizada por algunos maestros; la conservación de animales inferiores se efectúa generalmente introduciéndolos en frascos con líquidos antisépticos (solución alcohólica de sublimado corrosivo); y los que con más facilidad se conservan son los insectos, pues basta meterlos en una caja con tapa de cristal y atravesarlos con un alfiler, que se prende en el fondo de la misma caja. A cada ejemplar acompañará su etiqueta correspondiente, en la que se consignará la familia, nombre científico, nombre vulgar y localidad correspondiente. La

etiqueta se colocará para los vertebrados en la peana sobre la cual se hallen; para los animales inferiores, pegada en el frasco donde estén contenidos, y para los insectos, clavada en el fondo de la caja con el mismo alfiler que los taladra.

La ordenación de animales podrá hacerse de la siguiente forma:

La sección de vertebrados puede dividirse en dos grupos: vertebrados útiles (rana, perca, barbo, golondrina, venejo, tórtola, conejo, etc.) y vertebrados perjudiciales (lagarto, culebra, salamandra, gavilán, abejaruco, topo, rata etc.).

La sección de animales inferiores también se subdividirá en dos grupos: animales útiles (cangrejos, gamba, langostino, calamar, almeja, ostra, percebe), y animales dañinos (tenia, lombriz intestinal, escorpión, escolopendra, tarántula, etc.).

Los insectos, como sección más numerosa, podrán dividirse en cuatro grupos: 1.º, insectos útiles (abeja, mariposa de la seda, cochinilla, cantárida, etc.); 2.º, insectos nocivos (mosca, mosquito, avispa, chinche, tábano, polilla de la ropa, etc.); 3.º, insectos perjudiciales a la agricultura (langosta, pulgón, gorgojo, procesionaria del pino, mosca del olivo, etc.); 4.º, insectos indiferentes cuya utilidad o daño no es patente (mariquita, luciérnagas, ciervo volante, libélula, tijereta, grillo, diversas mariposas, etc.).

Ordenados los seres naturales con arreglo al programa escolar, que mirará principalmente sus aplicaciones prácticas (primordialmente las agrícolas), y haciendo el maestro sobre ellos amenas descripciones, atraerá sin duda la atención de los niños sobre las bellezas de la Naturaleza y aportará para provecho de ellos una suma de conocimientos muy útil para la vida.

(De la "Revista de Escuelas Normales"; Madrid, número de enero de 1934).

La Escuela y el Progreso

por *W. B. Curry.*

(Esta página es el prefacio del libro que con ese título acaba de publicar su autor, editado por John Lane, Londres, 1934. La obra comprende siete capítulos, en los que trata los siguientes asuntos: I. La escuela y el mundo; II. Libertad y disciplina; III. Competición y clasificaciones; IV. Co-educación; V. Educación para la Paz; VI. El clima intelectual; VII. Conclusión)

Lo que se denomina actualmente Nueva Educación es una tentativa para llevar a la práctica ciertos principios, que, en muchos casos, han sido conocidos de los educacionistas teóricos, pero ignorados por aquellos que tienen a su cargo las escuelas. Los que miran la Nueva Educación con complacencia lo hacen por varias razones. Algunos están preocupados por la necesidad de una revisión de programas. Observan que un niño que ha estudiado durante diez años latín de acuerdo con la organización actual, al final está tan poco interesado en este estudio que a su salida de la escuela jamás vuelve a ocuparse de este asunto. El mismo niño sale de la escuela sin conocer economía, biología, y no sabe qué acontecimientos importantes han ocurrido después de 1815.

Otros observan que algunos de los métodos de enseñanza en boga destruyen todo interés para el estudio, que en un principio el niño pudo tener. Descubren por propia experiencia que se aprende con mayor facilidad haciendo, e infieren que en educación debe existir más actividad de parte del alumno, y mayor sollicitación de sus impulsos creadores de lo que es comúnmente el caso. Observan, también, que en el conflicto de asuntos, cada uno luchando por su lugar en el horario, se pierde de vista al niño. Un maestro de matemáticas, en su entusiasmo por las matemáticas, olvida fácilmente que su objeto no es tanto enseñar esta ciencia como educar al niño por medio de las matemáticas. La noción de que el niño por medio de la educación debe integrar su personalidad, tiene lugar importante en la teoría de la Nueva Educación.

Otros se incorporan a la Nueva Educación al observar la futilidad de la disciplina convencional y de los castigos. Para estas personas, la disciplina convencional se les aparece a menudo como la causa de la mala conducta en vez de su remedio, y creen que las medidas para impedir las acciones incorrectas por medio del temor son la causa de que el niño, tratando de disimular para salvarse del castigo, se entrene en prácticas de conducta subrepticia anti-social que lo imposibilita para desarrollar la visión interna de los problemas de moralidad individual y social. Infieren la posibilidad de desarrollar una actitud más científica en relación con la conducta del niño.

Este libro se acerca al problema también desde otro punto de vista. Cualquiera que haya tomado parte en las actividades políticas debe haber experimentado una y otra vez la sensación de fracaso que resulta de comprobar que el pueblo no está preparado, ni emotiva ni intelectualmente, para las únicas soluciones prácticas de las dificultades que amenazan nuestra civilización. Cuando esta sensación de desesperación nos invade, comprendemos que nada puede hacerse con los ya adultos, que el remedio debe buscarse en la educación. Como Mr. Baldwin, planteamos el problema para la generación que surge. Pero todos los métodos que estuvieron en boga antes de la última guerra están aún en boga. Si los que crecen son educados de la misma manera que la generación que se hundió en esa guerra, ella, indudablemente se hundirá en la suya a su debido tiempo.

Creo, por esto, que el problema más interesante que los educadores deben afrontar es el de las actitudes sociales fundamentales producidas por la educación.

Claro es que en muchos casos los maestros tienen que contar con la opinión pública, ya que casi siempre que van más allá, en vez de los resultados que buscan, se encuentran con su destitución.

Sin embargo, algunos maestros y algunas escuelas gozan de una envidiable medida de libertad y sugiero que les incumbe, primero, organizar, y luego llevar a la práctica métodos de educación que puedan disminuir la demencia emocional universal entre los adultos. Cualquier cosa que hagan será en cierto grado experimental y serán criticados por ello. Pero es mejor hacer algo que puede ser atinado que no

algo que sabemos con certeza que es erróneo. El charco en que actualmente se encuentra el mundo, me parece que ofrece una prueba, a *prima facie*, contra los métodos existentes de educación.

Mr. H. G. Wells nos ha dado la concepción inspiradora de la "Conspiración abierta". En un movimiento de esta clase los maestros deben desempeñar una parte dominante, pues la idea central es que el nuevo mundo debe ser creado, no por políticos, sino por hombres y mujeres de buena voluntad, en grandes y pequeños grupos en todo el mundo, asumiendo la tarea de crear hasta donde su influencia se extienda. La opinión pública se convertirá, no por la prédica de nuevas ideas, sino demostrando que pueden ser practicadas con éxito.

"La escuela moderna no se hace por el demasiado simple y cómodo método de abandonar el griego. Ni tampoco introduciendo ciencias e ingeniería... La escuela moderna no depende de ningún método de enseñanza" (Sanderson of Oundle en su última conferencia). Escuela moderna es la que reconoce que el orden social debe ser radicalmente cambiado si es que la civilización debe sobrevivir, y que también reconoce que la educación tiene tal vez la más difícil y más importante parte que desempeñar en los cambios que han de sobrevenir.

Este libro se dirige al público en general y no pretende haber agotado la materia ni seguido un plan sistemático. En la mayor parte de las veces los asuntos técnicos sólo han sido introducidos para ilustrar principios generales. El libro debe ser considerado como una serie de ensayos en los que un maestro de escuela práctico examina algunos de los problemas que más le interesan desde el punto de vista de las necesidades del mundo tal cual las ve.

Así considerado, el capítulo sobre la competición parece fuera de lugar. Encuentro, sin embargo, que es imposible criticar la competición en términos generales sin encontrarse con la objeción de que en la clase es indispensable. Este error está vastamente esparcido, aun entre los maestros y ex ministros de la Educación. Es necesario, por lo tanto, tomar en cuenta esta objeción si la crítica de competencia en un terreno más general no es considerada demasiado utópica.

OPINIONES Y COMENTARIOS

1.—EDUCACION FAMILIAR

(Lo que piensa el Excmo. señor Ministro sobre este problema)

El Ministerio de Educación ha sugerido al Gobierno la conveniencia de hacerse representar en el Congreso que próximamente se efectuará en Bruselas y que se referirá a la Educación Familiar. Seguramente el Ministro de Chile en Bélgica concurrirá en representación de nuestro país y suscribirá los acuerdos que se adopten en nombre de Chile.

Por otra parte, el Ministerio de Educación, especialmente interesado en las conclusiones y estudios a que se llegue en dicho Congreso, tomará todas esas informaciones para divulgarlas convenientemente en el país.

LOS CURSOS DE EDUCACION FAMILIAR

Sobre el particular conversamos ayer con el Ministro de Educación, don Osvaldo Vial, quien nos expresó algunas interesantes ideas sobre esta clase de enseñanza que comienza a cobrar importancia entre nosotros.

—Los cursos que con respecto a estas materias ha iniciado la Universidad de Chile y que dicta el distinguido pedagogo don Maximiliano Salias Marchán, nos expresa el Ministro de Educación, tienen una trascendencia de que aun no se han percatado los padres a quienes está particularmente dedicada esta enseñanza.

Si los padres quieren, como es razonable, intervenir de modo positivo en la educación que en el colegio se da a sus hijos, lo primero que

deben hacer, nos expresa, es convertirse ellos mismos en maestros de sus hijos. Es frecuente encontrarlos empeñados en organizarse para intervenir en la enseñanza; pero, la verdad es que la mayoría de ellos no saben lo que quieren, porque no tienen noción alguna sólida y clara sobre el particular.

La acción de los padres en la educación de los hijos debe ser de colaboración a la escuela y al liceo; pero, para esto deben prepararse convenientemente. La enseñanza ha llegado a ser una ciencia de gran complejidad y delicadeza que no puede emprenderse así como así, sin tener nociones claras sobre cuanto corresponde a cada edad y condiciones particulares de cada niño.

En estos cursos de educación familiar, que se vienen generalizando enormemente en otros países, se estudia cuanto se relaciona con la formación del carácter del niño por medio de la educación; se habilita a los padres para saber dirigir con inteligencia la educación de sus hijos, tarea en la que tienen la mayor responsabilidad y a la cual no es frecuente que respondan con todo lo que es de su más primordial deber.

Uno de los asistentes a nuestra entrevista con el señor Vial, que se halla vivamente preocupado de este asunto, advierte que gran cantidad de padres parecen creer que tienen derecho a ser ignorantes en cuanto a la enseñanza de sus hijos, tarea que confían por entero al profesor en quien descargan todas las responsabilidades que a ellos competen. Si a una persona se le encarga el manejo de una locomotora, en la que, aparte

de su complejidad, se agrega la responsabilidad de las vidas que van en el tren, rehúsa conducirla si ignora su mecanismo. Muchos padres no creen tener la obligación de ponerse en condiciones de saber enrielar la educación de sus hijos, no obstante la responsabilidad de vida que ello implica, ni más ni menos que en el otro caso.

—A subsanar estos graves inconvenientes, expresa el señor Vial, tiende la creación de estos cursos que

después se harán extensivos a provincias por medio de la Escuela del Aire que mediante la radio llevará múltiples manifestaciones de la cultura a los más apartados rincones del país, que hoy permanecen ajenos a estas agitaciones de progreso y mejoramiento cultural por falta de un contacto real, en el que haya calor de vida, amenidad y facilidad.

(De "El Mercurio")

2.—LOS NIÑOS PARIAS

He aquí algunas líneas colombianas escritas al parecer, para Chile y su capital:

"Un pueblo al que no interesa la formación de generaciones nuevas fuertes y sanas de cuerpo y de espíritu, es un pueblo al que no interesan sus destinos. Hay dos maneras de contemplar los problemas fundamentales de una nación: por sus efectos inmediatos y por sus repercusiones lejanas; por la urgencia del día presente y por el significado de los tiempos venturosos. Entre un gran estadista y un simple político no hay más diferencia que la existente entre estos dos puntos de vista: el primero proyecta sus pensamientos sobre la vasta zona del futuro, el segundo no mira sino el éxito fugaz del momento.

Pero, en veces, suelen las dolencias de una sociedad participar de estos dos caracteres: urgencia del instante y exigencia del porvenir. Tal es el problema de la salvación de la niñez colombiana.

Nuestros centros urbanos y muy especialmente la capital de la República, vienen exhibiendo y tolerando

desde hace mucho tiempo un espectáculo escandaloso que debería sonrojarnos ante las miradas del mundo civilizado: es ese pulular de niños haraposos, sin persona responsable que los vigile y los oriente, sin techo que los abrigue, sin pasado preciso, sin futuro cierto. Es como una falange de pequeños parias trashumantes esta multitud de hijos del arroyo que mañana han de constituir "la masa" para la cual se reclama la máxima intervención política.

La calle de nuestras ciudades es la escuela donde esa masa infantil hace el aprendizaje de la vida; y a fe que demuestra bastante precocidad en la organización de verdaderas bandas de apaches y rateros, en la astucia para el atentado contra la propiedad particular y en el empleo del léxico más rico que pueda exhibir el diccionario de la indecencia. La crónica policíaca nos ilustra diariamente con el relato de las hazañas desarrolladas por las cuadrillas de los pequeños delincuentes.

Para quien haya paseado por otros países y se haya puesto en contacto

con la vida urbana de otros pueblos, este espectáculo de la adolescente vendedora de boletos de lotería, del rapazuelo que a altas horas de la noche se acerca a ofrecer el anillo robado, del hacinamiento de cuerpos de limpiabotas tiritando de frío sobre las duras piedras del dintel, del escalonamiento interminable de los **niños pordioseros que a todas horas y en todos los sitios concurridos** desarrollan su tenaz persecución a los transeúntes, todo esto es inmensamente lamentable y bochornoso, indigno de un pueblo culto.

Quienes no tengan de Europa otra visión que la que proporciona la lectura de novelas trasnochadas, pensarán que las miserias descritas son comunes a todas las grandes metrópolis de aquel continente. Pero esto no es cierto en la hora actual; ninguna ciudad culta del viejo mundo presenta el espectáculo de abandono infantil que a diario vemos en nuestras calles. Lo dice quien pudo comprobar que era leyenda y nada más el relato de los gaminos de París, quien se enteró de las rigurosas normas que hacen imposible en Berlín y demás ciudades alemanas la mendicidad de los menores, quien visitó en Viena las inmensas instituciones protectoras de la niñez proletaria, quien presenció el extraordinario esfuerzo de Checoslovaquia por reconstruir su nacionalidad a base de la vigorización de sus nuevas generaciones, quien sintió en todas las ciudades suizas la realización plena del más admirable esfuerzo para la preparación a la vida social, quien fué testigo del avasallador resurgimiento de Italia mediante la norma de una vida sana impuesta a las legiones de "avanguardistas" y "balilas".

Dondequiera que hay un ideal na-

cional, hay emprendida una lucha por la vigorización del núcleo humano representado en su juventud y su niñez. Keiserling, haciendo justicia a Mussolini, ha declarado que el Duce es el primer estadista de Europa, y, si lo es, es justamente por su portentosa visión del futuro, por esa certera intuición de los destinos del pueblo italiano, que le ha indicado que un Estado no podrá ser grande si no es fuerte y no será fuerte si no se eliminan las causas del debilitamiento de su vitalidad, cuales son las que afectan principalmente las nuevas generaciones: la falta de higiene de la vida, la vagancia y los vicios consiguientes.

Uno de los espectáculos más reconfortantes de la Italia fascista, es el que se observa en la madrugada de los días festivos en todas las ciudades: al rayar el alba se inicia en calles y plazas la congregación de los "balilas" y los "avanguardistas": todos los adolescentes italianos, hermosamente uniformados y aperados, se reúnen en grandes escuadrones e inician el desfile hacia los campos, las montañas, los "stadiums". Allá, fuera de la atmósfera contaminada de las ciudades, bajo el cielo puro y el aire transparente, se vigorizan en ejercicios y deportes, esas reservas de la nueva patria. Desde que la juventud y la niñez italianas fueron sustraídas a la miseria urbana, Italia empezó a ser árbitro de los destinos de Europa".

¿No podríamos hacer otro tanto aquí? Tienen la palabra la Dirección General de Protección de Menores, el Consejo Nacional de Defensa del Niño, los Boy Scouts de Chile, y, sobre todo, los políticos y estadistas.

El Copista Observador.

3.—EL LIBRO PELIGROSO

Se habla con frecuencia de "las víctimas del libro". Es una alusión a las personas que por sus lecturas han sido apartadas del sendero de la razón o de la virtud. Pero en este artículo el Dr. Béliard se refiere a las otras víctimas del libro, a las que lo son en sentido físico, pues para ellas el libro es vehículo de enfermedades infecciosas.

No se trata de inquietar a los bibliófilos que persiguen el raro ejemplar de una edición preciosa. Aparte de que los libros que hojean en las librerías especiales o en las librerías de viejo han sido purificados por largo sueño de olvido en los estantes, los buscadores mismos, que son adultos, deben ser considerados como suficientemente inmunizados y "mitridatizados" por la lenta adaptación a los venenos de la vida. Por lo demás, consienten en correr algunos riesgos insignificantes si se los compara con el placer que sus descubrimientos les brindan.

Pero hay que pensar en la infancia, que es la edad inminentemente vulnerable y acechada sin cesar por las enfermedades contagiosas, cuyo peligro ya ha pasado en gran parte el hombre hecho. Nada mejor que el libro vehículo del pensamiento; nada peor que el libro vehículo de contagio. Ninguna razón de economía debe prevalecer contra la precaución elemental de proporcionar a cada niño de las escuelas libros nuevos, en vez de los llamados "de ocasión", que han pasado de mano en mano. Parece, sin embargo, que esta transferencia de libros usados, que casi siempre proceden de desconocidos, es cosa corriente.

Las costumbres suelen presentar esas contradicciones. Los higienistas

prohíben, con razón, que los niños sean besados por personas extrañas a su familia. La madre que lleva por primera vez a su hijo a la escuela no olvida recomendarle que ni por error ni jugando se ponga la gorra de un compañero, que puede tener granos o parásitos. Sin embargo, estos contactos directos o por intermedio de objetos, son raros, incidentales y fugitivos.

Hemos sido alumnos y hemos visto el comportamiento de los alumnos en esta clase mientras escriben sus deberes o aprovechan de la falta de atención del maestro para charlar o entretenerse. Considérese a aquel que oculta la cara detrás de un tratado de Aritmética para bostezar, estornudar, toser o para murmurar a su vecino una confidencia entrecortada de risas. Considérese a aquel otro que busca laboriosamente en el Diccionario el significado de una palabra o el pretérito de un verbo irregular; uno lo ve humedeciéndose el índice con saliva para dar vuelta a las hojas rebeldes. A la larga esta operación deja una mancha ligera en un ángulo de las páginas, y el Diccionario, pasando de mano en mano, de dedo mojado a dedo mojado, se carga de impresiones digitales superpuestas, que confundirían al mismo señor Bertillon.

Es posible que en el alumno que ha estornudado sobre su libro se manifieste diez días después el sarampión, y, en ese caso, es ya contagioso. En el alumno que ha tocido se declarará quizá una coqueluche al cabo de dos semanas, y en tal caso es ya peligroso.

No se trata de ensombrecer el cuadro: felizmente hay bacterias que depositadas en el papel viven poco

tiempo y no tardan en ser destruídas; pero las hay también que se secan y parecen polvo inerte, y que, sin embargo, meses después recobran virulencia a favor de un poco de humedad. El último índice humedecido que toca el margen de la página, y que luego es llevado a la boca, recoge todo eso. El niño descuidado puede así adquirir la tuberculosis o la fiebre tifoidea. Se conocen ejemplos asombrosos de la longevidad de los microbios desecados. Hubo epidemias de escarlatina que tuvieron su origen en partículas de epidermis que cayeron en los libros de escarlatinosos convalecientes.

Infelizmente, los libros más peligrosos son los mejores, es decir, los indicados preferentemente para la labor escolar, los más consultados, los más leídos. Hay tanto riesgo de intoxicarse con un tratado de Botánica como con hongos que uno no conoce, o con una recopilación de problemas sobre raíces cuadradas como en raíces de cicuta o de acónito. El dulce Virgilio puede ocultar veneno entre las hojas de *La Eneida* como la hierba más inofensiva oculta una víbora: *latet anguis in herba*.

Los padres se preocupan, por que el niño utilice un cepillo de dientes estrictamente personal, pero no parecen advertir que el libro usado equi-

vale, con respecto a la higiene, a un cepillo de dientes de todo el mundo.

Es fácil lavar un objeto de uso común, desinfectarlo, hacerlo hervir. En cambio, el libro es prácticamente refractario a la esterilización, y su paso por la estufa no es más que uno de esos simulacros de desinfección que dejan satisfecha a una higiene de fachada y que nos proporcionan un sentimiento falaz de seguridad. No hay que pensar en la exposición al calor húmedo, heroico destructor de microbios, pero también enérgico enemigo del papel. Del calor húmedo, el libro saldría perfectamente estéril, pero radicalmente inutilizable. Será preciso, pues, emplear la estufa seca... , que mata los microbios de las tapas y del canto de los libros y está lejos de destruir los que pululan entre las hojas. A no ser que se tenga la paciencia de poner el libro abierto en la estufa tantas veces como sea necesario para someter a la acción del calor cada una de las páginas. Ahora bien: con este procedimiento, ¿cuánto tiempo se requeriría para desinfectar, por ejemplo, un Diccionario, y cuánto costaría la operación? Evidentemente, resultaría más barato comprar un libro nuevo.

(Extracto de *Lectures pour tous*, de París).

CINZANO
VERMOUTH

4. — ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE INSPECCION ESCOLAR

por Julio E. Pantoja

La división del trabajo educativo, la manera de ejecutarlo y el modo de vigilarlo, tienen relación con la labor denominada inspección escolar. Aquel trabajo y su control poseen vínculos con la evolución social, a la cual pertenecen por una permanente confusión con ella y una permanente compensación de elementos.

El sentido recto de las cosas basta para afirmar que la vigilancia escolar deben ejercerla individuos de competencia científica en que se incluya especialidad pedagógica, superior a la de los maestros cuyas actividades deben ser apreciadas y auxiliadas por los Inspectores. Esto es necesario para que el control sea racional, para que el juicio sea suficientemente autorizado y sobre todo para que el personal docente reciba las sugerencias convenientes del superior que visita las escuelas, favorables al fin a que corresponde científica y socialmente la Inspección, que es procurar la mayor suma de progreso educativo. A la Inspección le compete vigilar la puntualidad y regularidad de la asistencia de alumnos y maestros, orientar a los últimos, aconsejarlos, proponerles experimentaciones pedagógicas, hacerles exposiciones de esta misma materia, oír sus opiniones, formar juicio de su labor y conducta, procurar su selección, su mejoramiento mental y pecuniario, organizar de acuerdo con ellos la cooperación de los padres de familia, las autoridades y toda entidad a propósito, en favor de la estética, higiene y comodidad de la escuela, fomentar la cooperación entre los niños en el trabajo y en obras de toda proximidad, la creación de bibliote-

cas y publicaciones y excursiones escolares. La obra de la Inspección, respecto de los maestros es de solidaridad y asimismo debe reflejarse en la acción educativa, sobre los niños, sobre las familias y toda la ciudadanía.

La Inspección debe considerar la obra escolar como el centro forjador del prototipo social: del individuo amo de su libertad, confiado en su acción, dominador de sí mismo, pero ligado al prójimo para ayudarlo con todo su cariño y actividades, lleno de respeto por él y subordinado al servicio de la armonía social; éste es el ideal de la Escuela Nueva. Ideal de autodidaxia y cooperación.

Entre nosotros, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, es débil el espíritu de cooperación en cuanto a las actividades educativas; y en cuanto a la manera de aprender, que la escuela debe enseñarle al niño, es necesario que los Inspectores insistan. La Escuela Activa quiere que el maestro consiga que el escolar adquiera métodos de estudio personal, que adiestre al niño en cómo se aprende por propia investigación.

El educador toma apuntes, compara textos, solicita datos, reflexiona, ensaya, cuando prepara una lección o una conferencia. Cuando todo eso verifica, está preocupado de cómo enseña. Esos mismos medios que usa para aprender y luego enseñar, debe conseguir que el niño los practique; así se aprende.

La lectura, uno de los medios más empleados para aprender, es motivo de avanzadas experimentaciones que comenzaron por investigaciones de laboratorio y que a partir de 1924 continúan por una profusa aplica-

ción de tests; se encaminan todos esos trabajos a definir experimentalmente cuáles son los hábitos del lector perfecto, quiere este científico movimiento realizar la lectura inteligente, rápida y comprensiva de forma, que el lector se capacite para los objetivos vitales de la lectura, asimilar ideas, para aplicar este poder en todas las direcciones que puede tener: crítica, recreo, fines didácticos, etc.

Creo que nuestra escuela, por estos aspectos, ofrece materia de examen y mucha labor, a nuestros inspectores de educación.

Es afán propio de la Inspección promover la solidaridad para el trabajo escolar y para todas las relaciones, dentro y fuera de la escuela. La colaboración en el trabajo académico y manual es cuestión metodológica y motivo de estudio, propaganda y experimentación sugerida y controlada por las Inspecciones.

No existen entre nosotros, salvo en poquísimas partes, las asociaciones de padres y maestros ni otras instituciones como la Cruz Roja juvenil que por la definición de ideales de escuela nueva y por la urgencia de instituir el espíritu de colaboración tan esquivo, avaro, indolente con la escuela, son preocupaciones de interés señalado.

Las veladas y funciones de cine a beneficio de un edificio escolar; los comités de damas encargados de arbitrar fondos para el botiquín o comedor escolares; las relaciones entre la maestra de trabajo social y los padres de familia, despiertan lo que llama don Agustín Nieto Caballero, la sensibilidad social, tan anestesiada entre nosotros.

En todo el mundo se estima, con una razón singular, que los padres, por el cariño a los hijos, son excelentes elementos aprovechables para la obra de protección al niño; sin em-

bargo, nosotros hemos utilizado poco la ayuda de los mismos padres y la mayoría de éstos, como legisladores en el municipio, el departamento y la nación, en el periódico y en otras posiciones, no han ofrecido un cariño muy paternal, ni siquiera, en muchas ocasiones, un sentimiento de solidaridad humana con los niños, la escuela y el progreso. Creo, pues, que estamos desperdiciando el factor amor paterno y paralizados en los intentos de colaboración de la Escuela Nueva. La Inspección debe tomar nota de ese punto; no es adelanto que prosigamos turbados, llenos de intranquilidad interior, parecida a una inepta tranquilidad, ante el aire enrarecido, el exceso de niños dentro de la escuela, el exceso de vagabundos fuera de ella; en gran número sin vestido, sin zapatos, sin pan, sin salud ni médico, ni medicinas y no clamemos en onión de los padres de familia para que la ley y los ojos de los ricos y los dineros de todos, tengan caridad de las generaciones en edad escolar.

Así como la disciplina escolar evoluciona hacia el interés, la confianza y la colaboración, y persigue constituir el dominio interno de las almas y un método de estudio personal, de investigación autodidáctica, la Inspección Escolar se orienta con fines semejantes y penetra a la acción docente, por relación de armonía, en el obrar y en el estudio. Es decir, que desaparece el temor del niño al maestro y de éste al Inspector; el orden, el respeto, el trabajo, toda la intención educativa, funcionan, por lo que respecta a la Inspección, por la superioridad de iniciativas y competencia de los Inspectores sobre los institutores. Aquéllos, llenos de firmeza y dulzura, sin soberbia, laboran en coordinación con sus subalternos, unos y otros leen mucho, experimentan, aplican, comparan, atraen, mutuamente se

ilustran, acompañados señalan el niño a la sociedad actual y alistan una sociedad mejor.

Este tipo de Inspector, escaso entre nosotros, no es improvisado, no lo puede producir al acaso el seno de la Landería política. Es un preparado. Frente a él, al Director de Educación y al Ministro, es amplio el programa colombiano: paludismo, anemia tropical, desnutrición, desaseo, indolencia, impreparación, falta de espíritu público, escasez de dinero, analfabetismo, alcoholismo, sífilis. Su atención está frente a la larva que horada el pulmón del niño, la cual, después de su viaje en la sangre y ya completa la etapa de su metamorfosis, se aferra al intestino a libar sangre y envenenar el organismo; al lado tiene la imagen de la explosión palúdica del glóbulo rojo; junto está la visión tris-

te del niño cuyas meninges ha invadido la espiroqueta pálida o el bacilo de Koch, como demonios que dominan la voluntad hacia el mal; la chicha y el aguardiente, el alcohol que degenera y un Estado impotente para prescindir de él; hambre, desnudez e ignorancia, miseria del presupuesto para educación; insuficiente número de escuelas y pésimos locales; sueldos paupérrimos para maestros e Inspectores, y todas las exigencias de poner a nivel nuestra civilización con el día, de dar salud y poder al alma y al cuerpo.

Lamentable conjunto; al par, seductor campo de colaboración para todos; amplio derrotero para una Inspección multiplicada y competente que interprete y practique las inspiraciones de la Inspección de Educación Nacional.

RICARDO PABLO HÄNEL

S A N T I A G O

Casilla 185

Teléfono 83827

Bandera 575

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

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

Vidrio Jena y Duran (Pyrex Jena)

Tubos de ensayo de vidrios Futax, Fiolax y Duran

Papel filtro Schleicher y Schüll

ME ENCARGO DE PEDIDOS DIRECTOS A
LOS PRECIOS MAS VENTAJOSOS

5.—FILIACION IDEOLOGICA DE KERSCHENSTEINER

Por Paquita Montilla

"El valor de nuestra doctrina de la educación, depende del valor de nuestra concepción del hombre y de la vida".

Esas palabras de Murray Butler, ponen de manifiesto la estrecha relación existente entre la filosofía y la pedagogía; relación contrastada, por otra parte, en todos sus pasajes, por la Historia de la educación.

Es tan evidente la repercusión del mundo filosófico sobre el pedagógico, que las líneas generales del uno pueden servir de armazón para reconstruir el otro. Siempre que en la Historia de la Pedagogía se presentan orientaciones nuevas, han surgido previamente en el campo de la filosofía, nuevas concepciones de la vida que sobre ellas influyen notoriamente, hasta el punto de fijar sus directrices.

El movimiento renovador que atravesamos, en materia educativa, ha de tener, pues, su raigambre, como los demás, en alguna doctrina filosófica.

* * *

No opinan así, sin embargo, muchos pensadores modernos. El mismo Eucken se lamenta diciendo: "Reforma de enseñanza es el grito de hoy día, pero carecemos de filosofía de la educación; carecemos de ideal de educación firmemente anclado en una concepción total de la vida, y esta falta no nos inquieta ni poco ni mucho. Por tal manera, pretendemos mejorar la educación sin ponernos primero de acuerdo sobre su fin, sobre su posibilidad, sobre sus condiciones". Esta última parte de su queja, concuerda mejor con la realidad actual del problema pedagógico.

Existe filosofía de la educación, pero no una filosofía única o tan avasalladora como para oscurecer posiciones adversas, igual que en la Edad Media o en el Renacimiento. Tendencias distintas marcan su ruta como norma infalible, "pretendiendo mejorar la educación sin ponerse primero de acuerdo sobre su fin". Y eso hace, en opinión del Sr. Luzuriaga, que se caracterice la pedagogía de nuestro tiempo "por la ausencia de una finalidad común unitaria de educación".

No hay más que examinar los puntos de vista en que se colocan los pedagogos influyentes, o analizar los principios que inspiran la diversidad de reformas actualmente en ensayo, para ver cómo responden más o menos inmediatamente, a conceptos filosóficos pertenecientes a una doctrina determinada, o a varias.

* * *

Claro que para nosotros los católicos, ese problema de confusión no existe, puesto que la finalidad de la educación es patente, como lo es también el concepto filosófico que de la vida tenemos formado.

Pero no podemos menos de reconocer la desorientación reinante entre los que rechazan la solución de la Iglesia Católica; desorientación extendida al mundo todo de las ideas.

Una posición que cuenta con bastantes adeptos es, por ejemplo, la que aspira a socializar la escuela. Arranca de la concepción que considera a la comunidad superior al individuo, hasta el punto de no concederle otra razón de ser que aquélla.

"De hecho —dice Natorp— no existe el individuo humano, porque el hombre no es hombre fuera de la comunidad humana, y sí por su participación en la vida social.

Esta es también la posición de Dewey, el pedagogo americano, que propugna la necesidad de socializar totalmente la educación.

FRUTAS

Compañía Frutera Sud-Americana

SUCURSALES: Valparaíso, Santiago, Guayaquil, Lima.

AGENCIAS. Arica, Iquique, Antofagasta, Coquimbo, Concepción, Temuco, Valdivia, Río Janeiro, Nueva York, París, Hamburgo, Barcelona,

Un
vino
para
cada
gusto



Un
precio
para
cada
bolsillo

IDEARIUM

EL CULTIVO DE LA MEMORIA

Por Roger Cousinet

Los nuevos métodos de educación son objeto de las más raras críticas. La experiencia ha demostrado el valor o la fuerza que tienen esos métodos, y muchos de sus antiguos adversarios han sido conquistados por ellos, o consideran prudente no combatirlos. Sin embargo, se les hace una objeción bastante frecuente, capaz de desorientar a los neófitos. Se dice que con los métodos modernos, el maestro no interroga a los alumnos ni les hace recitar lecciones, es decir, que él **no les hace ejercitar la memoria**. Y aparecen los argumentos en favor de la utilidad de la memoria. Se ha estado equivocado en favor de la utilidad de la memoria. Se ha estado equivocado en dejar de desarrollar esta facultad; la inteligencia no basta, es necesario el conocimiento, y saber, ¿no es saber de memoria? No es preciso, indudablemente, que un cerebro esté demasiado lleno, pero para que una cabeza sea buena, es indispensable que algo contenga; antaño, los niños sabían poco, pero lo sabían bien...

Dejo a un lado la cuestión del saber y de la adquisición de los conocimientos, asunto que —claro como era— ha sido voluntariamente confundido. Me ocuparé del sencillo problema de la memoria. Me parece que en el reproche global que se dirige a esos métodos nuevos, hay que distinguir tres acusaciones. Se nos reprocha: 1.º, de no ejercitar ni fortificar la memoria de los niños; 2.º, de no utilizarla; 3.º, de no controlarla.

Sobre el primer asunto, reconozco que en las escuelas nuevas no se ejer-

cita la memoria, pero es que esta expresión carece de sentido. Aprender muchas palabras no proporciona una mayor aptitud para aprender y retener cifras ni otras palabras. Las experiencias y las demostraciones de William James lo certifican, y su encuesta entre los actores, que afirman, en su totalidad, que los papeles que han tenido que estudiar no han mejorado en manera alguna la memoria, es significativa. No existe ningún método para mejorar "el poder bruto de retener". Piéron y Delacroix están de acuerdo en que esos pretendidos ejercicios de memoria son susceptibles de acrecentar la capacidad de atención, pero esta es ya otra cosa, y existen muchos otros medios, mejores, sin duda, para desarrollar la atención, comenzando, por ejemplo, con el interés, que es el más eficaz colaborador de la memoria.

Ya que no se puede ejercitar la memoria, tal vez se la podría utilizar. Pero, ¿qué hay que entender por tal? Lo que se reprocha a las escuelas nuevas, es que **los niños no aprenden en ellas**. ¿Quién lo sabe? Se quiere decir que no se les ve aprender, que no se les dan trozos (poesías, páginas de historia, de geografía o de ciencias), para memorizar, que ciertos momentos de su vida escolar no están especial y exclusivamente reservados al solo trabajo de la memoria, al aprendizaje de cosas que en seguida deberán ser recitadas. Es cierto. ¿Pero, con qué derecho se puede deducir de ahí que la memoria está descuidada? Habría que recordar dos ob-

servaciones muy conocidas, y por tales, muy corrientemente olvidadas. La primera, que es considerar las cosas de una manera muy simplista, pensar que la memoria es una facultad aislada, conservada en un rincón del cerebro y que sólo actúa cuando es solicitada. En realidad, está mezclada con nuestra vida mental entera, la condicional y trabaja sin que lo deseemos, y aun, sin que nos demos cuenta. Vivir es, en parte, recordar. "La personalidad —dice Piéron, que ha insistido en ese papel desempeñado por la memoria en el seno de nuestra vida intelectual y afectiva—, no puede concebirse sin la persistencia del recuerdo". Y precisamente, porque la personalidad del niño está en formación y no cesa de enriquecerse, esta actividad natural de la memoria es particularmente intensa en él. "Si el niño —dice Delacroix—, es muy inferior al adulto, en el sentido de que no puede aprender ni utilizar su memoria de una manera tan perfecta como aquél, en compensación, la conservación de las ideas es en él muy superior", y bien claramente se ven las razones de orden biológico.

La segunda observación es que todo trabajo, cualquiera que sea, supone la intervención necesaria de la memoria, pues nada puede realizarse sin ella. ¿Puede concebirse el método de los centros de interés —por ejemplo—, sin que la memoria entre en juego sin cesar, es decir, sin que el niño haga un llamado constante a su memoria ni se esfuerce de continuo en conservar sus recuerdos con exactitud? El método Decroly, el Plan Dalton, la escuela de Winnetka, ¿no dan a la memoria un lugar eminente e indispensable? ¿Y cómo sería posible, en mi método, la confección de las fichas y de los cuadros de conjunto, científicos e históricos, sin una continua y exacta memorización?

Queda todavía la cuestión del control. Es cierto que no interrogamos ni hacemos recitar lecciones, pero es curioso que no se conciban otras formas de control que éstas. No sólo aquéllas no son únicas, sino que, además, están muy lejos de ser las mejores, puesto que, si bien pueden garantizar al maestro que el niño posee en su inteligencia, en el momento en que se le interroga, las palabras que ha debido aprender, no pueden garantizar en manera alguna que las posee de una manera permanente, ni —y esto es lo principal—, de una manera "utilizable".

Un control muy superior y más seguro se encuentra en la continuidad de la actividad mental y del trabajo. El niño sólo puede continuar trabajando, y trabajando bien, si ha conservado presentes en su intelecto sus primeros descubrimientos y los primeros cuadros en los cuales los ha situado.

Un niño puede recitar las leyes del equilibrio de los líquidos y ser incapaz de ir más lejos. El maestro controlará mejor este saber si comprueba que el alumno, sin haberlas recitado jamás, utiliza estas leyes en el transcurso de un trabajo ulterior o de una experiencia nueva. No es por medio del recitado como mejor puede controlarse el saber, sino por la acción y por la manera en que antiguas adquisiciones se integran en un trabajo nuevo y lo permiten. Es así como se ven ya profesores de ciencias que no se contentan con dejar explicar a los alumnos las experiencias realizadas delante de ellos, sino que les piden su repetición práctica. Agregó aún que este control, no por el recitado sino por la acción, posee la ventaja inapreciable de poder ser realizado por el mismo alumno a medida que adelanta en su trabajo y que así, a pesar de las apa-

riencias, es el trabajo libre el que permite a la vez el mejor empleo y el mejor control de la actividad ne-mónica.

No insisto más. Se nos busca una

controversia desleal. Jamás hemos forjado el proyecto ridículo de eliminar la memoria. Queremos únicamente darle su verdadero lugar, no como dueña, sino como servidora.

3.—NECESIDAD DE LA LECTURA

JOAQUIN DICENTA

El pueblo que no lee, es un pueblo destinado a perecer.

Fomentemos el amor por la lectura.

Llevemos el periódico y el libro al campo, donde residen hombres fuertes, que serán dueños de la Nación y que regirán más tarde sus destinos.

Esta es una obra encomendada a todos y a cada uno.

Nadie debe eximirse de colaborar en ella.

Los que leemos, debemos enseñar a leer; los que comemos el pan del alma — la lectura — debemos convidar a los que no lo han saboreado. La lectura facilitará a los rústicos el camino de la perfección intelectual, y estimulará a los labradores para concurrir a las escuelas.:

Las escuelas son la madre de todos los países conquistadores.

Un pueblo sin escuelas será conquistado tarde o temprano.

El periódico y el libro nos implearán a fundar escuelas.

El hecho observado en la historia

es que cuando se preparan grandes acontecimientos humanos, cambios de frente del universo, todas las conciencias, todas las voluntades, convergen hasta encontrarse y convertirse en un cuerpo único en una sola y exclusiva aspiración.

Sin darse cuenta de ello, partiendo de los distintos puntos, no teniendo al parecer nada de común entre sí esas conciencias, todos esos remordimientos, todas esas voluntades, se dan consciente cita para el porvenir. Hacia él se unen, suman su poder, reúnen sus esfuerzos colosales y para constituir un esfuerzo, gritan. Ahora dan un empujón, cae el viejo mundo hecho pedazos, y de entre sus escombros, cubiertos aún por el polvo del derrumbamiento, como el sol por la neblina de la mañana, surge del viejo mundo la obra de todos, el porvenir hecho presente.

Poetas, artistas, hombres de ciencia: ¡Adelante! Escribid, pensad, abríos camino... ¡Asistid a la cita! Allí estaremos todos y otra será la obra del porvenir.

4.—LA LLAVE DEL COSMOS

Por Alberto Rembao

Mr. Andrew White, embajador que fuera de los Estados Unidos ante la corte de "Saint James", escribió en décadas pasadas un libro, digno de leerse todavía hoy y que se llama, si mi memoria no falla, "Historia de la Guerra entre la Ciencia y la Teología". Este libro, junto con "El Tirso de Oro" de Sir James Frazer sirvió largos años de especie de Biblia, Corán o Baghavad Ghita entre la hueste de intelectuales manumisos que buenamente se creyeron, y de una vez para siempre, libres y horros de las cadenas del oscurantismo teológico y de los grillos de la religión.

Los descubrimientos de la biología, incorporados en las doctrinas de Lamarck (Juan Bautista), Darwin y Huxley (T. H.), parecieron un tiempo haber liquidado definitivamente los postulados de la teología y aun la esencia de la religión. Herbert Spencer, por su parte, le asignaba a la ciencia el campo de lo conocido y lo cognoscible, dejándole a la teología el de lo incognoscible, cuya área, en términos de ciencia, quedaba reducida a cero. Al despuntar el siglo XX las fuerzas de la religión — que tales eran las de la teología — se batían en retirada en todos los frentes de la colosal batalla descrita por Mr. White. Aun dentro del mismo campo religioso aparecían enemigos formidables de la "Reina de las Ciencias", como a la teología apellidara el canciller Gladstone. Entre los protestantes, el canónigo Driver publicaba en 1895, su análisis crítico del Hexateuco, demoleedor entre otras cosas de la historicidad de Moisés como autor de los primeros seis li-

bros de la Historia Sagrada, y entre los católicos, años después, el abate Loisy daba a luz sus eruditos ensayos de exégesis y hermenéutica, destinados a hacer temblar más de un dogma y más de una doctrina tenidos por impregrables.

Hasta entonces, la religión — por medio de su vocero la teología — había podido responder en forma concreta y al parecer concisa esa serie de preguntas que a través de los siglos se ha venido haciendo todo hombre que piensa: las preguntas que Kant dió por imposibles de contestar en su "Crítica de la Razón Pura" y que después contestó paladinamente en su "Crítica de la Razón Práctica": Dios, Libre Arbitrio, Inmortalidad. Pues bien, la ciencia — la biología en primer término con el fenomenal éxito de la doctrina de la Evolución — salió a la palestra con todo un cuadro de respuestas que a primera vista desplazaban las de la teología. La ciencia se convirtió en teología y, todavía más, en filosofía. La ciencia se levantó al pie de su cátedra mostrando al mundo atónito lo que se decía ser la llave del Cosmos, la respuesta de todas las preguntas, el **quod erat demonstrandum** de todos los teoremas habidos y por haber.

Mas he ahí que el auge del materialismo resulta realización efímera. El único logro que a la ciencia le quedó después de su fiera guerra con la teología ha sido victoria pírrica: en cuanto a logro, la teología tuvo que descender del solio que le asignara Gladstone: la religión ha renunciado ya a su papel de intérprete omnisciente de todos los ramos del

saber; la religión ha reculado para concretarse a la provincia que por derecho le pertenece: la de lo **espiritual**. En cuanto a la derrota de la ciencia, ésta reconoce ya, descartando la tesis spenceriana, la **existencia** de todo un reino sobre el cual no tiene dominio alguno: el de lo **espiritual**, el de la fe, el de las hambres de éxtasis y las sedes de cielo que en la conducta del hombre aparecen como hechos tan concretos como la **gravitación** y la **repulsión**.

Por tanto, y como honradamente lo reconoce ese iconoclasta contemporáneo que se llama Havelock Ellis, el conflicto entre la religión y la ciencia "ha perdido su ferocidad. La religión, donde quiera que no se ha fosilizado, está lista a darle a la ciencia las cosas que son de la ciencia; y ésta, por su parte, ya no predica un universo estrechamente **materialista**, y, en una forma o la otra, reconoce que hay lugar para la fe, provista la eliminación de credos y dogmas". Pero se puede decir más: que ya pertenece al anaquel de los lugares comunes el dicho de que "no hay conflicto entre la ciencia y la religión".

Y otrosí: que la ciencia contemporánea — trátase ya de física, ya de biología — aparece por doquiera de rodillas, en actitud reverente y humilde, en actitud de sereno agnosticismo que cuando más se atreve a decir "¡quién sabe!". La confusión del pensamiento contemporáneo es tal que, descartadas las respuestas religiosas del pasado, se encuentra la mente humana ante un cuadro patético de anarquía, por no decir de anomia. El destacado científico inglés C. E. M. Joad, describiendo tal cuadro, nos dirá que, "si las implicaciones cósmicas de una ciencia son correctas, serán erróneas las de cualquiera de las otras. En rigor de ver-

dad, las ciencias apuntan en diferentes direcciones, sugieren universos inconsistentes entre sí". Y tomando el ejemplo de la nueva física — la de los Einstein, Jeans, Lemaitre y Heisenberg — añade: "El hecho más notable de la física moderna es que — caso de que vayamos a creer lo que los físicos nos predicán — no nos da información acerca de la naturaleza de la materia. Describe con mayor o menor éxito las leyes que gobiernan sus movimientos, pero no tiene noción de lo que sea aquello que obedece dichas leyes, i. e., la materia".

La derrota de la ciencia insolente de los comienzos de nuestro siglo se la infligieron no ya las fuerzas de la religión, sino que las mismas de la ciencia. (Y aquí tenemos uno de los valores imperecederos del punto de vista científico: la capacidad de autocorregirse, la voluntad de enmendarse, de descartar teorías, aún cuando éstas traigan la paternidad de un Darwin, o de un Huxley, o de un Marx). El científico contemporáneo ha dejado de ser **magister** a la medieval, o a lo siglo XIX, para convertirse en bachiller, en estudiante que con toda humildad somete los resultados de sus investigaciones al crisol de la crítica de sus colegas. De aquí que deje la ciencia el papel filosófico que se había arrogado; precisamente porque ninguna de sus ramas es capaz hoy día de proporcionar una vista consistente del universo.

La retirada del materialismo que creyó encontrar fortaleza inexpugnable en las conclusiones de la ciencia se traduce, pues, en el reconocimiento de la validez del punto de vista que acepta la existencia de un campo **espiritual**. No ha mucho condujo la Sociedad Real, formada incuestionablemente por las eminencias científicas más brillantes de la Gran

Bretaña, una encuesta entre sus miembros, acerca de la actitud de los mismos en cuanto a religión. Ciento veintiuno de ellos aceptaron la existencia de un "dominio espiritual", y sólo trece la negaron. Item más, setenta y cuatro de los interrogados declararon que los recientes desarrollos — tremendos por cierto — del pensamiento científico son favorables a la fe religiosa, y sólo veintisiete opinaron en contra.

Por supuesto que la teología también ha asumido una actitud más devota, o menos altanera: ya no pretende exhibir desde su cátedra la suomentada clave del Cosmos, cuando de asuntos de laboratorio u observatorio se habla. Huxley, el mayor, dedicó buena parte de su prolífica vida a enderezar mandobles contra los campeones de la teología. Y quizás por ello que nunca tuvo tiempo ni ocasión para pronunciarse en cuanto a la posibilidad de que existiese provincia alguna tenida por exclusiva de la religión y por ajena a la ciencia. En cambio, ahora, su ilustre nieto Julián, que se reputa racionalista e iconoclasta en cuanto a credos y dogmas, versa *in extenso*, en su libro "What dare I think" de las posibilidades y de los legítimos títulos de un punto de vista religioso acerca del mundo, y aun se declara listo a reconocer la posibilidad de una religión organizada de la vida, cuya función sea la promoción y el fomento de los más altos ideales humanos...

En resumen, el teólogo ya no habla *suo jure* de temas tales como la formación del mundo, o el origen de las especies, concretándose a interpretar los fenómenos de un reino "que

no es de este mundo", el reino de lo espiritual. Y, por otro lado, el científico llega, por los senderos del mismo método científico, a reconocer la existencia de ese reino, reino sagrado, que no por eso deja de ser reino de lo racional, reino de las emociones, y de los afectos, y las ansias de altura.

Así, la llave del Cosmos — del Universo total — no la exhibirá ni el uno ni el otro. En cuanto al primero, se percata él de que el Cosmos es algo fenomenalmente inmenso, que contiene otros aspectos que los espirituales. En cuanto al segundo, se da cuenta de que el hombre y sus capacidades cognoscitivas son limitadas en extremo para pretender saberlo todo. Esto, particularmente entre los biólogos, pues ¿por qué esperar que un ex simio que apenas ayer, hace unas cuantas decenas de miles de años, emergió de su bosque primeval, pueda poseer la llave del Cosmos? Y aun eliminando la interpretación darwiniana del origen de nuestra especie, ¿cómo pretender que el hombre, este recién aparecido apenas en términos de una eternidad histórica, pueda haberse construido ya tal llave? (Y el ensayo éste termina con una pregunta, porque un Cosmos con llave es un Cosmos irracional; porque una vida sin preguntas que hacer es una vida inferior con mucho a la vida que al hombre le es dado vivir: vida de anhelos, y ansias, y éxtasis: vida de inquisición y de búsqueda, de marcha eterna, de frente y hacia arriba, de aventura y conquista, de perpetuo descubrir que siempre lleva a nuevos triunfos y a nuevas realizaciones).

EL CULTIVO DE LA VOLUNTAD

por el Lic. Alfonso Francisco Ramirez

Escribe el notable penalista español don Luis Jiménez de Asúa, que "la juventud de hoy cree tener un perfil propio; se siente radicalmente diversa de la madurez imperante; desconfía de las organizaciones políticas y sociales vigentes, y cree llegada su hora de operar". Efectivamente: es la nuestra una época en que se acusa con marcado relieve la entusiasta y noble actividad juvenil, que desbordando las aulas universitarias en que viviera clausurada antaño, se derrama impaciente y generosa por las planicies del mundo, a la manera de un suave resplandor de madrugada que se apresura a teñir los horizontes de nácar y de oro, aun antes de que rompa triunfal y perfumada la mañana.

El estudiante actual ya no espera concluir sus estudios para adentrarse brava y resueltamente en la selva oscura de la existencia, sino que, paralelamente a sus cátedras, consagra su energía creadora a todo linaje de actividades sociales, presentándose dondequiera que un dolor reclama el óleo de sus consuelos o un desaliento roto pide la de su esperanza. No aguarda a que sus armas se encuentren bien pulidas y templadas sino que sale altiva y pronta a la defensa de sus ideales redentores, llevando únicamente su abnegación y su fe, su dinamismo y su amor, como el Hidalgo inmortal de las pardas llanuras de la Mancha que revestido sólo con una armadura delznable, partió una clara mañana a defender el honor y el derecho villanamente ultrajados por malandrines sin decoro.

Mas, pricisamente por su afán de

acción, es la juventud solicitada desde muy temprano por causas, intereses, banderías y tendencias a cual más diversas; y de ahí que sea indispensable para que no la venzan las tentaciones ni la fascinen las mentiras ni detenga sus ímpetus el momento gris de la desilusión, que endurezca su personalidad, afirme sus convicciones, dé transparencia cristalina a sus ideas, domine soberanamente sus sentimientos, ratifique sus levantados propósitos en el alborear de cada día, en suma: que adquiera y abrillante sin cesar esa virtud excelsa que se llama carácter.

Debido a la complejidad de la vida moderna, el hombre se halla rodeado de múltiples elementos que estimulan su actividad, compulsándolo a la ejecución de actos infinitamente variados. No basta, por lo mismo, que se dedique a la adquisición de conocimientos útiles y bellos, ensanchando con tenacidad el área de los mismos, sino que urge aprenda a querer, a modelar la arcilla áspera y rebelde de la realidad, para que así le sea dable cumplir su destino, sin hacer concesiones a la debilidad o a la inconstancia. Dice Spranger en un admirable libro sobre la "Psicología de la edad juvenil" que: "La juventud no sólo da derechos sino que también impone deberes. Y aunque nadie la sujetase, impone deberes para con el propio futuro. La vida promete mucho, pero sólo a quien conserva el vaso limpio y el brazo tenso. Para que al sueño florido de la juventud no siga la más dolorosa decepción, es preciso que en toda la juventud resuene el sentido de aquellas palabras que parecen trocar ex-

trañamente la pretensión y la realización; lo que la vida nos promete, debemos cumplirlo a la vida".

Unicamente alcanzan jugosa plenitud aquellos idealismos que están servidos por una energía inmutable, y sólo pueden responder a los inaplazables llamamientos del deber los espíritus que dejaron la escoria de la indecisión en la llama de un ejercicio incansante y metódico de la voluntad. Sin esta última, los altos propósitos y las verdades cintiladoras nunca se traducirán en bien, desvaneciéndose como las pasajeras nubes de verano que no descienden a fecundar con sus aguas los surcos sedientos; y después de haber dejado pasar la teoría de las horas sin concretar en obras nuestros sueños, arribaremos al final de los años con las manos vacías; y al considerar que nada hicimos, tendremos que sufrir la misma amargura del anciano que describe Jean Paul en una página admirable, de aquel infeliz que estando próximo a la tumba, volvió la mirada sobre el panorama de su larga existencia, encontrando como saldo de ella erro-

res, dolencias, remordimientos, un cuerpo cansado y un alma desolada. Los hermosos días de su juventud giran entonces como espectros a su alrededor y de nuevo lo transportan a la dulce mañana en que su padre lo puso por primera vez en la encrucijada de la vida. Y al comprender que había derrochado el divino tesoro del tiempo en divagaciones y proyectos, ansía rectificarse, volver a vivir para encaminar sus pasos hacia la acción imperecedera y gloriosa, exclamando en un arrebato de angustia: "¡Padre! Ponme otra vez en la encrucijada de la vida, para emplearla de un modo diferente. ¡Padre! devuélveme la juventud".

Pero, desgraciadamente, es imposible recuperar los días perdidos; y si deseamos hacer algo bueno, necesitamos como antecedente forzoso poseer una personalidad definida y clara que pueda resistir indemne los vientos contrarios, sin inclinarse de uno y otro lado como las gráciles espigas, es decir, necesitamos ser hombres de carácter.



contra toda clase de dolores neurálgicos, gripe, resfríos, agotamiento por trabajo intelectual intenso, surmenage, etc.:

Una tableta de

DOMINAL 30 Cts.

(Acido acetil-salicílico y Cafeína)

Sustituye con ventaja a los similares importados
Más barato que ninguno.

LABORATORIO CHILE

LO QUE DICEN MAESTROS Y CONDUCTORES

¡Terrible cosa es tener que contender con uno que se cree en posesión de la verdad absoluta, eterna y esencial! Primero, no le entiende a uno jamás a derechas. Es incapaz de comprender la absolutividad de lo relativo, la eternidad de lo pasajero y la esencialidad de lo accidental. ¡Qué cosa terrible es la tesis, la tesis absoluta, sea de un extremo a sea de otro! ¡Qué cosa terrible, por ejemplo, el dogmatismo teísta o el dogmatismo ateo! ¡Qué cosa terrible la creencia o la increencia absoluta!

Miguel de Unamuno.

*
* *

Cultura es creación, labor iluminada por la conciencia, y cada período cultural posee su filosofía de la cultura... Por definición, la cultura supone algo esencial al hombre. Así no hay que confundirla con la moderna inquietud, con el temor a la cultura, con ese sentir instintivo de algo inconcreto que encierra la sospecha no ya de su orgánica y natural imperfección, sino más bien de su fracaso...

P. Bitsilli.

*
* *

El espíritu del hombre, visto por fuera, viene a ser como una esfera de gran tamaño, de la cual sólo vemos un pequeño casquete luminoso. El resto de la esfera permanece hun-

dido en la sombra. En la autoinspección ocurre lo mismo aproximadamente.

Antonio Espina

*
* *

El patriotismo es sacrificio. Todos los amores lo son. Pero no basta con cías ni aun la vida. Hay que sacrificarse en su altar las conveniencias que se aferran más a nuestra carne: la intransigencia, el amor propio, el dogmatismo.

Angel Ossorio.

*
* *

cada poeta, el sistema de emociones pugna por hacer oír su voz por en-

El conflicto de la expresión se eriza en el interior de cada poeta. Entre los secos disparos de las designaciones lógicas.

Amado Alonso.

*
* *

La adulación es la caricatura de la admiración; pero ambas nociones son aledañas. La desigualdad básica entre ellas consiste en que la primera es extática y desinteresada, y la segunda activa y codiciosa..

Eduardo Zamaccis.

LA NACION

Diario de la mañana
con las mejores
informaciones

GUBERNATIVAS
ADMINISTRATIVAS
COMERCIALES
AGRICOLAS
MINERAS
SOCIALES,

de los acontecimientos
locales y del mundo
entero.

Crítica constructiva de
los problemas nacionales

Para alcanzar al poder comprador de Chile, use las
columnas de "La Nación". Sus avisos venden.

Empresa Periodística "LA NACION", S. A. Santiago



Consultas e indicaciones

ALEA JACTA EST.

Núm. 114.—En la Revista "Hoy", ví un editorial encabezado por esta expresión, que no entendí. Busqué su significado y no lo hallé en mi diccionario. Quisiera saber su significado preciso. Por eso recurro a su bondad y saber.—Colega Pintado.

R.—Esta expresión contiene la divisa que se atribuye a César. Se dice, que la pronunció, antes, frente al Rubicón. Literalmente traducida: el dado está tirado. Significa: la suerte está echada.

Se usa esta expresión cuando se toma una resolución aventurada de la que no se puede retroceder.

MAESTRA CIEGA

Núm. 115.—Deseo saber qué disposición legal favorece a una maestra, ciega en el servicio, para jubilar con sueldo íntegro.—Hija Afligida.

R.—No hay disposición legal especial alguna sobre la materia. En consecuencia, procede invocar la ley general de jubilaciones. Según ella, la imposibilidad física es causa para jubilar. Si su señora madre tiene más de diez años de servicios, podrá jubilar con una pensión equivalente a una treintava parte del promedio de los sueldos disfrutados en los tres últimos años, por cada año que hubiere desempeñado, legalmente pagada, sus funciones de maestra.

EDUCACION SEXUAL

Núm. 116.—¿No cree Ud. que, en las escuelas, deberían suprimirse mu-

chas materias que son inútiles, y, en su lugar, enseñar a la mujer a ser hembra y al hombre a ser macho?—Sin Ley, Temuco.

R.—Estamos de acuerdo en que vale más la calidad de materias que su cantidad, y en que debe prepararse al hombre y a la mujer para sus funciones naturales, sociales, culturales y económicas; pero eso de "macho" y "hembra" disuena en Chile, donde hacen pensar en la parte animal del ser. Si ese es su pensamiento concordamos con Ud.

La varonilidad y la feminidad son, sin duda alguna, prendas de inestimable valor, sobre todo en esta época de claudicaciones hasta de la naturaleza propia.

EXPERIMENTACION PEDAGOGICA

Núm. 117.—Si uno quiere experimentar pedagógicamente, ¿podría hacerlo? ¿Qué trámites habría que seguir para obtener la autorización?—Estudioso, Concepción.

R.—La experimentación científica es un proceso delicado, que requiere conocimientos, habilidad y experiencia. La pedagogía, por referirse a seres humanos, es aún más delicada.

Si Ud. reúne las condiciones personales de ambiente y de medios materiales, puede iniciar sus experimentos. Si no, abandone sus propósitos.

La experimentación pedagógica en la educación pública, no puede realizarse sin la verificación de las condiciones precitadas por parte de los jefes inmediatos, el informe favorable del respectivo departamento técnico y la aprobación de la superioridad.

PREVENCION DE LA GRIPE

Núm. 118.—Con los primeros fríos, ya se han presentado casos de gripe en mi escuela. ¿Cómo prevenir el aumento de este mal?—L. A. H. Talca.

R.—La gripe es una enfermedad que ataca principalmente en los meses fríos. Se caracteriza por fiebre que comienza en forma brusca, acompañada de dolores musculares y malestar general. La fiebre dura 3 o 4 días, con tendencia a que se produzcan complicaciones de los bronquios y del pulmón, que agravan la enfermedad.

La gripe ataca a las personas de todas edades, y desgraciadamente no confiere inmunidad prolongada, de modo que las personas atacadas durante una epidemia, pueden enfermar nuevamente.

El microbio productor no ha sido reconocido claramente, pero se sabe que se encuentra en las secreciones de la nariz, garganta y boca de las personas enfermas.

Para protegerse de esta enfermedad

conviene aislar y hacer guardar cama a toda persona que, en época de epidemia, presente malestar general y síntomas de resfrío. Se deberán evitar las aglomeraciones, porque las personas enfermas pueden transmitir el contagio al toser, estornudar o hablar.

Cuando hay un enfermo en casa se deberá impedir que las personas sanas se pongan en contacto con él, teniendo especial cuidado de desinfectar durante el curso de la enfermedad, los objetos y utensilios que hayan estado en contacto con las secreciones del enfermo. (Pañuelos, toallas, cepillo de dientes, útiles de comida, etc.).

Aunque hasta la fecha no se ha encontrado un suero o vacuna de absoluta eficacia para precaverse de esta enfermedad, recomendamos el uso de la vacuna anti-gripal preventiva, en forma de inyecciones. Estas inyecciones producen reacción que se traduce por un poco de fiebre y malestar general.

**TOME COCOA
PEPTONIZADA**

M. RAFF R.

A BASE DE CACAO, MALTA, PEPTONA, ETC....

HOMBRES

IDEAS

HECHOS

LA EDUCACION PUBLICA

(Palabras de S. E. el señor Presidente de la República en el Mensaje de 1934-35.)

La Educación pública, por la amplitud y trascendencia de su obra, ha sido objeto de una atención preferente por parte del Gobierno. Ha funcionado en forma normal y satisfactoria, y su profesorado, entregado de lleno a su noble trabajo, ha revelado una exacta comprensión de los principios de orden, disciplina y respeto a las autoridades.

EDUCACION PRIMARIA

En el año de 1934, funcionaron 3,277 escuelas, con una matrícula de 391,369 alumnos y de 298,651 de asistencia media,

El presupuesto de este servicio, aumentado en forma apreciable, ha permitido poner en actividad las 200 escuelas que fueron creadas, desanexar otras y dar ocasión a los directores y profesores, a quienes afectaba el desarrollo de este proceso, para hacer llegar los beneficios de la educación a más de cuarenta mil niños, con lo cual se ha reducido la elevada cifra de aquellos que, estando en edad escolar, no pueden disfrutar siquiera de lo que todo país consciente de sus deberes está obligado a suministrar a sus hijos: la educación. Esto, unido al celo desplegado por autoridades y maestros y al mejoramiento de las condiciones económicas y sociales del país, ha ele-

vado en forma apreciable la matrícula y asistencia escolar.

La propiedad de sus cargos que han obtenido centenares de directores y profesores interinos, mediante la verificación de sus capacidades para las tareas docentes y la orientación y renovación pedagógica que, mediante cursos, se les ha proporcionado, han llevado sus valiosos efectos a la enseñanza y han contribuido a la tranquilidad y eficiencia de este selecto personal.

Por el capítulo de adquisición de textos para la educación primaria, se han invertido sumas apreciables. Ya el Estado ha comenzado a confeccionar sus propios textos, con lo cual obtendrá una fuerte economía y podrá disponer de un material didáctico de muy buena calidad.

Preparado el personal para las Escuelas Modelo que, en provincias, les corresponde por mandato de la ley, difundir y adaptar las innovaciones pedagógicas alcanzadas por la experimentación o los intercambios, se ha iniciado el proceso de su creación e instalación. Con ello se contribuirá de un modo efectivo al perfeccionamiento del magisterio.

El Servicio Inspectivo Escolar recibió el aporte de trece nuevos funcionarios, que han llevado a los sectores de su designación una orientación pedagógica renovada y un control más objetivo y científico de las tareas docentes.

La escuela destinada a proporcionar educación cultural y profesional a

los ciegos y sordomudos tuvo en 1934 una asistencia de 140 alumnos.

Funcionaron diez cursos de educación general y seis talleres, en los cuales los estudiantes privados del oído y los que carecen del sentido de la vista, recibieron en forma adecuada los conocimientos que han de capacitarlos para actuar como elementos útiles en las actividades nacionales.

La preparación de los alumnos primarios para la comprensión y realización del arte y para las tareas del hogar ha experimentado un franco progreso.

Orientaciones definidas, reuniones profesionales, intercambios nacionales e internacionales de trabajos, visitas de estudio, investigaciones y quince cursos de perfeccionamiento han habilitado a los profesores de dibujo, de labores y de economía doméstica para desarrollar una acción efectiva y provechosa dentro de los 51 talleres de Artes Decorativas, 12 de Bordado a Máquina, 348 de Costura, 16 de Tejido a Máquina, 160 de Tejido a Telar y 265 de Economía Doméstica con que cuenta el país.

Durante el año 1934, funcionaron también 28 escuelas y 30 grados vocacionales. El número de cursos formados en estos establecimientos alcanzó a 209. Su matrícula registró un total de 8,620 alumnos de ambos sexos, con una asistencia media de 6,416 alumnos. El rendimiento profesional de esta enseñanza obtuvo una capacidad de producción de 24,079 objetos manufacturados.

Con el fin de estimular la iniciativa colectiva e individual, y de capacitar a su personal, se organizaron, durante el año, varios cursos de perfeccionamiento, distinguiéndose principalmente uno de "psicología de la adolescencia" y otros de "cortes, confecciones y costura". Con motivo de

la Segunda Conferencia Interamericana de Educación, celebrada en Santiago, se efectuó una Exposición de Trabajos, exposición que mereció los mejores elogios de los educadores extranjeros que nos visitaron.

Consciente de la importancia de este servicio, el Gobierno tiene el propósito de ampliarlo y mejorarlo hasta donde lo permitan los recursos económicos del Estado.

Aspira a crear escuelas vocacionales con internado, en algunas ciudades de creciente población industrial y minera del país, con el objeto de que los hijos de los obreros puedan adquirir con facilidad y comodidad una profesión de rápido aprendizaje y práctica eficiente para ganarse la vida. Asimismo, es proyecto del Gobierno aumentar el número de las Escuelas y Grados Vocacionales, ubicándolas en las diferentes regiones del país.

En la actualidad se hacen los estudios necesarios para implantar métodos más apropiados en las escuelas rurales y, desde luego, se ha introducido en ellas la enseñanza de conocimientos agrícolas fundamentales.

Con el mismo propósito han sido adoptadas otras medidas de importancia que indico a continuación:

a) Organización de seis Escuelas Granjas con internados, ubicadas en Quillagua (Departamento de Tocopilla), Diaguitas (Departamento de Elqui), Loncaví (Departamento de Linares), Puicos (Departamento de Constitución), Cajón (Departamento de Temuco) y Santo Domingo (Departamento de Valdivia).

Estas Escuelas empezaron a funcionar con una matrícula de 300 internos y con personal preparado en un curso especial para estos planteles.

Sus gastos de instalación, adquisición de mobiliario, talleres, y útiles

y enseres de labranza y de pequeñas industrias, alimentación de internos, edificaciones, compra de animales de trabajo, etc., han ascendido a la suma de \$ 403,105.

b) El estudio e implantación de los programas complementarios de trabajo y de los reglamentos correspondientes para estos nuevos establecimientos;

c) Dotación de herramientas, semillas, abonos y demás elementos de trabajo a más de 700 escuelas rurales;

d) Dotación de terrenos para sus trabajos agrícolas;

e) Especialización agrícola a un número superior a 500 profesores rurales, por medio de cursos que se han desarrollado en las distintas regiones del país;

f) Fomento y desarrollo de la sericultura, jardinería, apicultura, cunicultura, arboricultura, etc., en las escuelas;

g) Confección de cartillas agrícolas para el uso del profesorado rural; y

h) Estudio del problema relacionado con la enseñanza indígena, tomándose medidas para empezar a dotar a las escuelas de este carácter, de herramientas y útiles de trabajo, de campos de cultivo, de locales apropiados para su funcionamiento, con dependencias suficientes para instalarles talleres de carpintería, herrería, cestería, etc., para crear nuevas escuelas para la raza araucana y para dar normas sobre los nuevos procedimientos educacionales al personal que trabaja en ellas.

Solucionado por el Gobierno el problema de la desocupación del profesorado, las Escuelas Normales han debido poner en funcionamiento todos sus cursos, a fin de evitar que en un futuro no lejano un nuevo problema, el de la falta de profesores, pueda ve-

nir a perturbar la marcha normal de las escuelas.

La Dirección del Servicio someterá en breve a una detenida revisión el plan de estudios y los programas que deberán implantarse definitivamente en las Escuelas Normales, a fin de hacer más eficiente la preparación del profesorado, que es la base más sólida del verdadero progreso de la enseñanza.

La preparación del profesorado que actuará en las escuelas rurales también ha merecido la atención preferente del Gobierno. Se ha adquirido en las inmediaciones de la ciudad de Ancud un predio en el cual ya se inició la construcción de la Escuela Normal Rural del Archipiélago.

El perfeccionamiento del profesorado primario en actual servicio ha merecido, también, especial atención de parte del Gobierno.

Los Cursos Libres de Perfeccionamiento, a los que concurre el profesorado espontáneamente, han atraído a numerosos profesores. Sólo en la ciudad de Santiago el número de profesores alumnos de estos cursos subió de 1,525.

Al mismo tiempo han funcionado, dentro de la Escuela Normal Superior, un curso para la formación de Directores de Escuelas Superiores y otro para la formación del futuro Cuerpo Inspectivo Escolar.

Una de las deficiencias más notorias del servicio de educación primaria es la que se refiere a los locales escolares. La mayoría de las escuelas funcionan en edificios arrendados, en mal estado de conservación, estrechos, antihigiénicos y sin condiciones pedagógicas. El Gobierno, en la medida de sus fuerzas, trata de remediar este mal y, al efecto, ha iniciado un plan de construcción de edificios escolares modestos, pero susceptibles de ampliarse de acuerdo con

las necesidades y los recursos económicos del Estado. En la actualidad los edificios en construcción ascienden a veinticuatro.

También se ha preocupado de la reparación de los locales fiscales. En el período de las vacaciones últimas se ha invertido con este objeto la suma de \$ 1.200,000.

Con el objeto de dar al personal primario las mayores garantías de imparcialidad en la resolución de sus peticiones, ya se trate de calificaciones, traslados o ascensos, la actual Dirección del Servicio estudia la implantación de normas que ofrezcan a los maestros la sensación de que cuanto resolución tome la superioridad en esas materias, siempre estará inspirada en el más amplio espíritu de equidad y justicia.

Convencido el Gobierno de que la enseñanza primaria es la base principal del progreso, bienestar, orden y tranquilidad de los pueblos, ha buscado la realización de sus propósitos a este respecto, entregando esta rama de la Administración Pública a un eminente ciudadano que ha hecho de este trascendental problema nacional un apostolado durante toda su vida y que ha afrontado este sacrificio con abnegación patriótica.

La opinión pública ha sentido, con este motivo, una sensación de alivio y ha exteriorizado su confianza en el porvenir.

Educación Secundaria

Han funcionado satisfactoriamente los 43 liceos de hombres y los 38 liceos de niñas que existen en el país. La matrícula de estos liceos fué de 15,249 alumnos y 11,431 alumnas. Las preparatorias de los mismos tuvieron una matrícula de 12,526 alumnos.

Obedeciendo a una necesidad vi-

vamente sentida en la opinión pública, y reclamada por los padres de familia y los jefes de establecimientos, el Gobierno ha procedido a modificar el plan de estudios de los liceos. Esa modificación no importa otra cosa que una disminución de las horas de clases sistemáticas y la creación de horas de trabajos complementarios o educativos. Lo primero ha obedecido a la necesidad de aligerar el trabajo de los alumnos, que se consideraba excesivo principalmente en el segundo ciclo de las humanidades; y lo segundo, a la conveniencia de capacitar a los jóvenes para el trabajo personal, para utilizar los instrumentos de la cultura y para profundizar aquellas materias que les ofrezcan un especial interés.

Durante el año 1934 se confeccionaron los nuevos programas para todos los cursos de humanidades. Estos programas significan una apreciable y bien meditada reducción de las materias de estudio y una mejor ordenación de los temas. Se han fijado rumbos definidos y precisos a la enseñanza secundaria; se contemplan y armonizan mejor los aspectos de la cultura general con los intereses de un bien entendido nacionalismo, el que se ha fortalecido con la mayor importancia que se concede a los estudios de todo lo referente a Chile y a América. Se ha acentuado la diferenciación de los ciclos de humanidades, y se ha dado a la educación secundaria cierta independencia que le permita impartir cultura general y capacitar a los jóvenes para iniciar el estudio de las especialidades.

Se ha innovado también en la enseñanza de los idiomas: en el ciclo inferior se estudiará un solo idioma, aprendizaje que se continuará hasta el 6.º año; en el ciclo superior se agregará un segundo idioma con un ho-

rario que permita al alumno sacar provecho efectivo.

Finalmente, estos programas, que fueron confeccionados por una comisión numerosa, compuesta de profesores especialistas y de personas de sólida cultura general, y en la que estuvieron representadas todas las ideas y tendencias, han sufrido algunas reducciones en su contenido para adaptarlos al nuevo plan de estudios.

Enseñanza Comercial

En forma completamente normal desarrollaron sus actividades los diez institutos comerciales y el curso que funciona anexo al Liceo de Hombres de Puerto Montt. La matrícula de estos establecimientos en 1934 fué de 3,500 alumnos con una asistencia media de 2,800. En estos totales el alumnado femenino representa un 35%.

Por Ley N.º 5,919 se ha creado en Santiago el Instituto Femenino de Comercio, que ha iniciado sus labores con pleno éxito, justificando así ampliamente su fundación. El elemento estudiantil femenino encontrará en él nuevos y amplios horizontes para obtener su independencia económica.

Por resolución gubernativa dictada el año pasado, se han impreso nuevos rumbos a esta enseñanza, orientándola hacia finalidades más prácticas. Sus planes permiten ahora los estudios especializados, y en los cursos femeninos se imparte una enseñanza más de acuerdo con las modalidades y las necesidades de la mujer.

Los programas de estudio, que ha sido necesario reformar, se han adaptado a las exigencias que esta enseñanza debe satisfacer, atendiendo a las nuevas tendencias y normas puestas en práctica por las actividades económicas en nuestra época. Así, los cursos superiores que funcionan en el Instituto Superior de Comercio, se han

transformado en cursos libres de perfeccionamiento que se destinarán a los empleados, comerciantes o profesionales que deseen adquirir una mayor cultura comercial. Se abarca pues, un nuevo aspecto en el proceso educativo comercial: la reeducación del adulto, orientándolo hacia las actividades productoras.

A pesar de los escasos recursos económicos de que se ha podido disponer, se han transformado algunos locales y se han hecho importantes adquisiciones de mobiliario y material de enseñanza para aquellos Institutos que con mayor urgencia lo requerían.

Registro Nacional de Contadores

El Registro Nacional de Contadores, organismo creado por Ley N.º 5,102, ha continuado desarrollando su trabajo en forma normal y satisfactoria. Actualmente el número de profesionales inscritos sube de 4,500 que ejercen sus actividades en todo el territorio de la República.

Enseñanza Técnica Femenina

Durante el año último han funcionado con regularidad las 11 escuelas técnicas femeninas que existen distribuidas a lo largo del país, con una matrícula de 3,000 alumnas y una asistencia media de 2,083.

En forma preferente se ha preocupado el Gobierno de ampliar y mejorar los locales de estas escuelas a fin de que ofrezcan mayores comodidades a su alumnado. Se ha renovado en casi su totalidad, el mobiliario antiguo reemplazándolo por otro más moderno y adecuado a la enseñanza, como igualmente se han completado los equipos de maquinarias y herramientas de los talleres.

Las bibliotecas de las Escuelas Técnicas se han incrementado, dotándolas

con nuevas obras, catálogos, revistas y demás elementos informativos para las especialidades que en ellas se enseñan.

Los nuevos programas para las Escuelas Técnicas se encuentran implantados actualmente sólo en calidad de ensayo. Su redacción definitiva se hará a fines del presente año, después de considerar las modificaciones que la práctica aconseje.

A fin de ampliar el campo de actividades de la mujer en trabajos adecuados a su sexo, se han creado en las escuelas nuevos talleres de acuerdo con las necesidades locales, los que prepararán grupos de alumnas que contribuirán al progreso de las industrias regionales.

Para proporcionar a las alumnas que terminen sus estudios en estos establecimientos la posibilidad de practicar en los ramos de su especialidad hasta obtener un completo dominio de la técnica, que les permita triunfar en la vida del trabajo, se han creado varios talleres industriales, en los que las alumnas actúan como operarias y alternativamente como Jefes de Taller, recibiendo una remuneración proporcional al trabajo que ejecutan.

Enseñanza Industrial y Minera


Las siete escuelas con que cuenta este servicio funcionaron durante el año último con una matrícula de 2,202 alumnos y una asistencia media de 1,811.

Por decreto N.º 3,479, de 17 de mayo de 1934, se aprobaron los planes de estudio para las Escuelas Industriales y de Minas, los que comenzaron a ponerse en vigencia desde ese mismo año.

Por primera vez funcionaron en las Escuelas de Minas los cursos del Grado de Oficios, lo que permitirá a los alumnos del Norte, que no deseen cur-

Todo calidad!

80 cts. N.º 4



Nada de gastos superfluos.

CIGARRILLOS

GAVILAN

100% EN CALIDAD!

100% EN LUJOS PERO...

sar la especialidad de minería, seguir más tarde otra especialidad propia de las Escuelas Industriales del sur o de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago, aprovechando los estudios de los primeros años por ser comunes a todas las escuelas de servicio. Esto permitirá también que los alumnos de las Escuelas Industriales del sur y de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago que más tarde deseen especializarse en minería, puedan pasar directamente a estas escuelas después de haber cursado satisfactoriamente los dos primeros años de estudios del Grado de Oficios.

El año pasado también quedó implantada por primera vez la especialidad de Fundición en el Grado de Técnicos.

El 1.º de mayo de 1934 inició sus labores la nueva Escuela Industrial de Valdivia. Este establecimiento funciona, por ahora, en un local arrendado y abrió sus puertas con una sección de externado y de mediopupilage. En el presente año, con la ampliación de los cursos, abrirá una sección de internado.

Ha quedado recientemente terminado el proyecto de creación de la Escuela de Pesca de San Vicente. Será el primer establecimiento fiscal que dedicará sus actividades a la enseñanza especial de la industria pesquera y sus derivados. Para su organización y funcionamiento, ya proyectados, servirán de base las propiedades fiscales ubicadas en San Vicente y algunas maquinarias y elementos de que dispone la Dirección General de Pesca y Caza.

Las Escuelas de Minas de Copiapó y La Serena se presentaron a la Exposición Industrial, Agrícola y Minera inaugurada en febrero último en La Serena (Peñuelas), habiendo obtenido estos dos establecimientos las más altas distinciones.

Igual éxito tuvieron las Escuelas Industriales de Concepción y Temuco al

presentarse a las exposiciones celebradas en las ciudades de su sede.

Con motivo de la celebración de la Segunda Conferencia Inter-Americana de Educación, la Escuela de Artes y Oficios presentó una exposición de dibujos, estudios y trabajos prácticos de talleres, que merecieron los más altos elogios de los concurrentes y, especialmente, de los delegados de los países americanos que la visitaron.

Con la adquisición de algunas máquinas y elementos de trabajo para talleres y laboratorios se aumentó la dotación de todas las escuelas del servicio, adquiriéndose también para varias de ellas mobiliario escolar que se hacía necesario por el aumento del alumnado.

Entre otras adquisiciones cabe mencionar la efectuada para la Escuela de Minas de Antofagasta consistente en una colección mineralógica para la enseñanza de esta especialidad, e igualmente importantes elementos para el gabinete de física.

Para la Escuela de Minas de La Serena se adquirió la mayor parte de las máquinas necesarias para la Planta de Beneficio de Minerales y los elementos para el Laboratorio de Metalurgia. Se dotó también el taller de carpintería de todos los elementos necesarios para la elaboración de maderas.

En la Escuela Industrial de Temuco se dió especial importancia a la dotación del Laboratorio de Máquinas y Automóviles, para el cual se adquirieron importantes elementos.

Para la Escuela Industrial de Valdivia de reciente creación, se adquirió mobiliario escolar y de oficina, y herramientas y máquinas para los diferentes talleres.

La Escuela de Minas de Antofagasta tomó posesión del nuevo local cedido por la Ilustre Municipalidad de esa ciudad, habiendo instalado en él sus

salas de clase. Fueron aprobadas las propuestas para la construcción del pabellón de química que se edificará en los terrenos cedidos para las construcciones de esta Escuela.

En la Escuela de Minas de Copiapó quedó casi terminado el pabellón para las salas de clases y laboratorios, y se continúan los trabajos de reconstrucción del edificio destruido por el incendio de 1929.

En la Escuela de Minas de La Serena se prosiguieron los trabajos y se dió término a las obras iniciadas el año anterior, relacionadas con la construcción del Laboratorio de Metalurgia y con la Planta de Beneficio de Minerales.

En la Escuela Industrial de Concepción se construyó el nuevo pabellón para el taller de Herrería y se ampliaron el Taller de Mecánica y la Sala de Máquinas.

En la Escuela Industrial de Temuco se dió término a la colocación de techumbre al galpón de talleres y se efectuaron algunas reparaciones de importancia en el Taller de Fundición.

Finalmente, en 1934 quedaron implantadas en la Enseñanza Industrial dos nuevas especialidades: la de Constructores en la Escuela Industrial de Temuco, y la de Trabajos en Cuero Crudo en la Escuela Industrial de Valdivia. La enseñanza especializada en estas nuevas actividades ha venido a llenar una sentida necesidad de las regiones donde están ubicadas estas escuelas.

Bibliotecas, Archivos y Museos

Estos servicios, dentro de los recursos económicos que ha podido proporcionarles el Gobierno, han desarrollado eficientemente sus actividades culturales.

La Biblioteca Nacional registró, durante el año próximo pasado, un número

de lectores muy superior al de los años anteriores y ha efectuado adquisiciones de importancia. Entre éstas, merece mencionarse especialmente la donación efectuada por la viuda del sabio polígrafo, don José T. Medina, quien generosamente entregó a la Biblioteca Nacional una valiosísima colección que ha venido a completar la que ya, en vida, había donado su esposo, a la Sala que lleva su nombre.

El Archivo Nacional, los museos y las demás bibliotecas del país, han cumplido con igual eficiencia la función que se les ha señalado, enriqueciendo apreciablemente sus colecciones y sirviendo a un número cada vez mayor de lectores y visitantes.

Universidad de Chile

Con toda regularidad se desarrollaron durante el año, las actividades de la Universidad de Chile. La asistencia media de sus diversas Escuelas alcanzó un número mayor que los años anteriores, advirtiéndose un notable incremento de alumnos extranjeros, especialmente centro y sudamericanos.

El Consejo Universitario tuvo una ardua labor, consagrada de lleno a la elaboración de la reforma de los planes de estudio y reglamentos del servicio a su cargo, dándole una organización totalmente diversa a establecimientos como el Instituto Pedagógico; creando el curso de Ingenieros Industriales de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y la nueva Facultad de Comercio y Economía Industrial, que dentro de la Escuela del mismo nombre, le dará especial importancia a los aspectos superiores de esta rama de la educación que tanta trascendencia tiene para la economía nacional.

Por primera vez, dentro de las actividades cotidianas de extensión cultu-

ral, se organizaron veladas regulares destinadas a presentar películas educativas y de carácter científico, a cargo del Instituto de Cinematografía de la Universidad, innovación que tiene especial importancia para la difusión de la cultura.

Una activa labor desarrollan las Prensas Universitarias con la impresión de numerosas obras de carácter científico, literario y de las diversas revistas de cada Facultad que completan, en sus distintas especialidades, la

labor de los Anales y de los Boletines Universitarios.

Al finalizar el año, correspondiendo a la invitación especial del gobierno de Costa Rica, el Rector de la Universidad, con una delegación especial, se dirigió al extranjero para dar a conocer los progresos de nuestra enseñanza. Esta misión ha tenido un completo éxito.

Arturo Alessandri.

21. V. 1935.

Leer en la cama es ordinariamente pesado para los ojos, no solamente a causa de las malas posturas, sino que también por causas del alumbrado inapropiado. Corrigiendo ambas situaciones, el esfuerzo de los ojos decrece considerablemente.



Los Almacenes Económicos

- 1) Reducen los gastos generales, los gastos de stocks, de intereses y de distribución;
- 2) Efectúan sus adquisiciones AL CONTADO y al por mayor, directamente de los productores;
- 3) Sólo venden al contado, y por lo tanto, no hacen pagar a los buenos clientes las pérdidas ocasionadas por los malos clientes.

En consecuencia:

Pueden vender más barato y al

Peso Exacto

ALMACENES ECONÓMICOS

Calidad

Peso Exacto

Personal Chileno

Sugerencias Pedagógicas

I.—PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA INDIVIDUALIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

Por Carleton Washburne.
Autor del "Sistema de Winnetka"

¿Qué puede hacer un maestro para adaptar su trabajo a las diferencias que existen entre los niños? He aquí la pregunta que nos hacen no ya los maestros que tratan de ensayar nuestro sistema, sino los que desempeñan los grados de nuestras propias escuelas.

Sabemos que en una clase de cuarto grado, por ejemplo, hay niños que no tienen más aptitud para determinados quehaceres que aquella que pudieran tener los clasificados en segundo o tercero, y que en cambio hay otros en el mismo grado cuarto que pudieran hacer en algunos aspectos lo que corresponde a los de quinto o sexto. A los capacitados para un cierto rango de labor habrá que darles tareas análogas con independencia de su situación general en la escuela sin que la organización del trabajo caiga en un estado caótico. Son muchos los maestros preocupados en la resolución de este problema.

Para los más enterados de la cuestión el remedio radica en sustituir parcialmente el libro por el hacer escolar, requiriendo temporalmente al menos a cada niño a que realice una unidad de trabajo y a que éstas se sucedan rigurosamente, pero permitiendo que cada alumno siga el ritmo que su capacidad le consienta, evitando que los más aptos se vean entorpecidos en su marcha por los más tardos empujados con violencia por los demás.

Pero la verdadera adaptación de la escuela a las exigencias individuales del niño no significa meramente la posibilidad de que cada uno siga la marcha de sus aptitudes. Significa también desenvolvimiento de la originalidad infantil, de sus creadores impulsos, de sus iniciativas, de su emoción, y sobre todo del sentimiento de responsabilidad no sólo para sí mismo ni aun para el grupo o la escuela a que pertenece, sino para con su país y con la humanidad.

Las materias en que deseamos que cada niño trabaje por su cuenta deben ser **individualizadas**. No hay otro modo de lograr la expresión de las diferencias individuales cuando se trata de alcanzar un nivel común. Ahora bien, esas materias en que los niños pueden legítimamente diferir o en que nosotros deseamos patentizar las diferencias pueden y deben ser **socializadas**, y las clasificaremos en grupos de "actividades creadoras".

¿Cómo puede un maestro dar los primeros pasos en la realización efectiva de ambos tipos de trabajo? La respuesta a esta cuestión constituye el contenido de los capítulos siguientes.

Grados específicos de la instrucción individualizada.—Ante todo, antes de que nadie trate de adaptar una materia a las diferencias individuales entre sus alumnos, debe pensar sobre qué han de ejercitar los niños su actividad. Ordinariamente se piensa en ge-

neralidades, en lugar de concretar necesidades y exigencias específicas. Por ejemplo, es más fácil decir que un niño de sexto grado debe aprender largas divisiones que buscar casos de divisiones más breves, pero mucho más interesantes, por las combinaciones y dificultades que ofrezcan los datos, que deben ser efectuadas con prontitud y garantías de acierto. Es más fácil decir que todo niño debe saber algo del descubrimiento de América que concretar qué podría ser en algo más interesante. Y sin embargo, es este último tipo de cosas más esenciales en matemáticas, historia, geografía, lenguaje, etc., el que hace posible e interesante el trabajo individual.

Es indispensable confeccionar el índice de temas sobre los cuales crea el maestro que pueden los niños realizar un trabajo personal. Esto requiere una competencia y habilidad en el maestro no vulgares; quien no se sienta capaz de acertar con una colección de temas elaborada por él mismo o por compañeros de prestigio consagrado no debe intentar el ensayo. En ese cuestionario han de ir claramente consignados los temas sobre los cuales han de trabajar los niños, pero su uso será exclusivo del maestro y por ninguna razón se pondrá el programa en manos de los alumnos. Este primer paso es fundamental en la organización del trabajo individual en la escuela.

La confección de tal lista de motivos de trabajo indica a los maestros, no ya sólo la marcha a seguir en las ocupaciones de los escolares, sino la demarcación clara entre lo que debe ser materia de trabajo en común o para todos y lo que puede ser objeto de un quehacer individual; esto es, entre lo que iguala a los niños y lo que legítimamente los distingue.

Sin perjuicio de volver sobre ello, podemos anticipar que cuestiones tales como la crítica de arte, literatura,

resúmenes y comentarios a lecturas, trabajo creador de cualquier clase, etc., no han de ser llevados con la misma intensidad y modalidad por todos los niños. En cambio, un esquema de los hechos históricos más culminantes y mejor conocidos, un sistema de numeración y medida, una síntesis geográfica, una base de idioma en sus formas instrumentales como la lectura, la escritura, etc., han de ser forzosamente temas de trabajo en común. He aquí, pues, en qué consiste la previa e importantísima labor del maestro al desdoblarse el programa escolar en cuestiones generales y ejercicios individuales.

Tests diagnósticos.—El segundo paso en la individualización de la enseñanza es la formación de "tests" o fichas de trabajo, que contengan y agoten los temas que aparecen en el índice previamente confeccionado.

El objeto de estos "tests" no es clasificar a los alumnos, sino descubrir en qué puntos necesita el muchacho ser ayudado. Por esta razón las fichas de trabajo no pueden adoptar la forma simple y tosca de un cuestionario de examen. Son fichas que se entregan al niño como los contratos de trabajo mensual, semanal o diario en el Plan Dalton para que sepan en qué ha de consistir su labor en una unidad de tiempo, para lo cual habrá de estar razonablemente distribuido en las fichas el índice de temas que son objeto de trabajo personal.

Estos "tests" se diferencian sustancialmente de los cuestionarios de examen en que éstos no dicen más que lo que el niño sabe en una determinada materia, mientras que los "tests" expresan lo que el niño es capaz de aprender en cada cosa. Un examen dice al maestro, tosca e imprecisamente, el estado de su clase como un todo, mientras que una serie de "tests", a desarrollar por cada niño, expresa

la situación exacta personal de éste.

No es preciso que todos los niños de una clase acepten los "tests" al mismo tiempo. Cada cual toma la asignación de trabajo cuando está en condiciones de hacerlo y la termina cuando ha vencido las dificultades o puntos en que se sintió flaco. En cambio, si es conveniente que el maestro redacte en formas diversas el contenido de un mismo "test" para que las cuestiones no se conviertan en tópicos contrahechos que se transmitan con rutina de unos niños a otros. Unas veces deberá lograrse que para respuestas equivalentes las preguntas se hagan en términos distintos; otras, habrá de procurarse que a preguntas iguales se den respuestas diferentes por la interpretación personal de cada niño. Claro que esto es más fácil cuando se trata de materias tales como la aritmética, lenguaje formal, gramática, que de historia, geografía, ciencias naturales.

En las escuelas de Winnetka se redactan de cinco a siete formas los "tests" sobre un mismo tema y se entregan de una vez al niño un ejemplar por cada materia. Cuando el niño da muestras de no comprender alguna ficha se le cambia por otra del mismo contenido y diferente redacción. Igual se hace cuando en las respuestas a un "test" hay error. De modo que si el niño acierta en la contestación a esta segunda o tercera forma de plantearle la cuestión se habrá corregido a sí mismo.

La importancia y valor de los "tests" diagnósticos no necesita ser encarecida. El maestro que intente ensayar el sistema de trabajo individual sin haberlo confeccionado con acierto y sin aplicarlo hábilmente no hará otra cosa que dar paso en la oscuridad.

Necesidad de un material de enseñanza autoinstructivo y autocorrectivo.

—El tercer paso en este proceso de

autoinstrucción consiste en proveer a los niños de materiales que puedan manejar y consultar para su labor personal. Esto no se puede pedir a los maestros que lo hagan porque supone incluso la redacción de libros y la construcción de instrumentos adecuados. Este inconveniente ha sido salvado por algunas casas que proveen de material a las escuelas de Winnetka editando y confeccionando las obras redactadas por el personal ya especializado en el procedimiento.

Este material no sólo se propone suministrar elementos de información al niño que ha de trabajar por su cuenta, sino que habrá de posibilitarle la autocomprobación. Autoinstrucción y autocorrección son la esencia del sistema de trabajo individual, ya que si el niño no tiene donde consultar o no es capaz de hacerlo, y si no ha de darse cuenta de que el trabajo que realiza está bien o mal, toda nuestra organización se vendría abajo o consistiría en un quehacer de utilidad ficticia.

A falta de otros elementos podría un maestro proveerse de un modesto material de trabajo para los niños, haciendo en multicopista una serie de hojas explicativas de los temas contenidos en los "tests", que dejaran un margen de elaboración personal a sus alumnos. Igualmente puede el maestro hacer hojas con respuestas a los temas que no serán entregadas a los niños hasta que éstos hayan realizado su trabajo y que no servirán, por tanto, para otra cosa que para la autocorrección. También se pueden preparar impresos conteniendo ejercicios complementarios cuando el maestro considere que no son suficientes los que aparecen en los libros.

Aparentemente, esto es un trabajo extraordinario para el maestro, pero no lo es en la realidad porque en las escuelas ordinarias ha de invertirse

también bastante tiempo en acomodar el texto de los libros corrientes a la labor escolar y explicar oralmente y en el encerado muchas cosas que los niños no han de comprender. Siempre que sea posible deberían asociarse varios maestros para llevar a cabo el trabajo de confección de los materiales a que venimos haciendo referencia a fin de distribuirse el esfuerzo, a la vez que prestarse mutuo consejo y experiencia.

Resultado de un programa individualizado.—Los tres pasos que han sido descritos brevemente como esenciales a un plan de enseñanza individualizada son realizables por cualquier maestro y en cualquier lugar; bien se trate de clases grandes o pequeñas; de niños de cualquier país; de escuelas de ciudad o rurales; de maestros que hagan el ensayo aisladamente o en colaboración en una escuela desempeñada por varios maestros. Es decir, en cualquier caso y condiciones que se intente experimentar el sistema de trabajo individual será necesario hacer el índice de las materias susceptibles de ello; redactar "tests" diagnósticos completos y seleccionar textos y materiales de autoinstrucción y autocorrección.

Cuando se han adoptado estas tres determinaciones el trabajo escolar tendrá forzosamente que adaptarse a las diferencias individuales de los niños, porque el maestro verá que mientras un niño ha dominado la tarea que constituía una unidad de trabajo, otro no lo ha conseguido. El primero tendrá que pasar a otra cosa, si no ha de perder el tiempo, mientras que el segundo deberá continuar en su primer trabajo so pena de una instrucción ficticia. A la vez, en el segundo caso, el maestro ha tenido conocimiento de las necesidades del niño que no se hallaba en condiciones de vencer por sí mismo el quehacer que se le puso. Al primero puede entregarle otra asignación, ya que la

completa colección de ellas está siempre preparada.

El maestro no estará agobiado de trabajo porque a más de reducir su intervención a vigilar el de los alumnos, ayudando a los desorientados, no se le amontonarán correcciones porque los niños terminarán su labor escalonadamente. Los niños no se engañarán sobre sus autocorrecciones, porque su trabajo diario no es calificado y saben que al final de una unidad de él tendrán que dar una prueba que revelará las debilidades y lagunas que han tenido.

Durante el tiempo dedicado al trabajo individual no se hace ninguna otra cosa en la clase. Cada niño está en su quehacer; el maestro está entre los niños, observando a éste, estimulando a aquél, ayudando al otro, poniendo a dos de ellos en competencia, o posiblemente completando con advertencias orales las deficiencias de los textos y el material ante un pequeño grupo de trabajadores que ha llegado a un mismo punto de su tarea común.

La experiencia ha probado que esta forma de trabajo escolar puede llenar el programa en todas las materias a que se aplica, dedicando a ella la mitad de la mañana y la mitad de la tarde. La otra mitad de las dos sesiones, de mañana y tarde, pueden dedicarse al trabajo colectivo y a las actividades creadoras.

Labor colectiva y actividades creadoras.—Estas son las que dan vida al programa escolar; son la verdadera educación. Someter al niño a un ejercicio y aprendizaje en lectura, escritura y cálculo es importante, pero no es más que mera información, instrucción. Son los quehaceres colectivos y las actividades de autoexpresión, los exponentes de la función genuinamente educativa. Las describiremos en detalle en otro capítulo.

Ahora sólo consignaremos que este

género de trabajo envuelve discusión sobre materias discutibles, no lecciones ni recitaciones, sobre cosas que han sido estudiadas o deben serlo. Envuelve crítica y realizaciones musicales, plásticas, literarias. Puede envolver la organización y desarrollo de juegos, clubs, comités, asambleas de autogobierno, confección de un periódico escolar, organización de un bazar, construcciones manuales, representaciones ideadas por los niños y para los que ellos mismos confeccionan los trajes y hacen las decoraciones; todo género,

en fin, de proyectos en que intervenga la colectividad escolar.

Es decir, en el trabajo individual se trata de encontrar a cada niño y de que cada uno tenga posibilidad de cultivarse y expresarse a sí mismo. Con las actividades colectivas y creadoras se trata de articular a cada miembro en el conjunto social aprovechando sus iniciativas y su esfuerzo y haciéndole sentir su participación y su responsabilidad en la obra común.

2.—COMO DEBE ENSEÑARSE LA ORTOGRAFIA

Por Julio César Aponte.

Una de las materias cuya metodología es más urgente reevaluar entre nosotros es la **Ortografía**.

Los estudios metodológicos contemporáneos, divulgados por conocidas casas editoras, así europeas como americanas, que han realizado una admirable labor de traducción al castellano de las más prestantes producciones pedagógicas de Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, etc., poniéndolas así al alcance de la generalidad del magisterio colombiano, muy poco, quizá nada traen que ver sobre esta materia. ¿Es acaso porque la ortografía está íntimamente unida a la estructura peculiar de cada lengua por lo que no se hayan podido unificar los sistemas más convenientes en lo tocante a la enseñanza de ella? Esta parece una razón de serio fundamento.

Nadie ignora que el más serio laboratorio pedagógico, la más definida institución orientadora de la Pedagogía moderna es el Instituto de Cien-

cias de la Educación, que funciona en Ginebra, y que de allí han surgido las últimas y más confirmadas adquisiciones científicas en cuanto se refiere a la psiquis del niño. De aquellas investigaciones provienen al mismo tiempo los sistemas de enseñanza que se basan en la actividad del niño, en su interés en la valoración de sus propios fracasos o sus éxitos, etc. De acuerdo con esto, se ha tratado de traducir en una metodología particularizada cada uno de los postulados de la Psicología experimental, y aún se ha tratado de adaptar a éstos el programa oficial de las distintas materias.

Los centros de interés que parecen haber pasado ya su período de discusión para entrar en el terreno firme de la aceptación universal, son la mejor concreción de estas ideas. Dentro de ellos se encuentra el engranaje indispensable para que todas las materias se desarrollen en su estudio metodológicamente, esto es, en el am-

biente de observación, de elaboración y en general de intervención del niño en el avenir de sus propios conocimientos.

Pero esto no quiere decir que en el aspecto global del sistema educativo se pierda de vista la parte peculiar del método en cada una de las materias que, así, de insensible manera se concatenan. Los centros de interés dan la base de la actividad del niño, pero sobre esa actividad debe desplegarse la habilidad del maestro, para resolver los problemas que los conocimientos que se van a adquirir en cada materia suscitan.

Si bien se mira, es quizá en esta materia en donde más conviene tener en cuenta el orden del proceso de elaboración de las ideas. Como es sabido, el conocimiento recorre una gama que teniendo como principio una experiencia sensible, va sufriendo un proceso de sucesivas abstracciones hasta obtener un substratum puro, la idea. Siendo esto así, la ortografía deberá tener por base la observación del elemento material a que se refiere, la palabra, pero ésta a su vez tiene ya una cierta abstracción que no puede servir de fundamento a una sencilla observación infantil. Hay que ir, pues, hasta el objeto mismo. Por otra parte, las impresiones son tanto más vivas en el niño cuanto mayor es la realidad que presenten a su naturaleza, carente de experiencias y de síntesis; la observación, el análisis de una palabra es para el niño una cosa fría, en lo cual, la carencia de vivas impresiones no deja ningún rastro en sus representaciones, ni nada que pueda perdurar en los planos de su conciencia. En el niño, dice Robert Gaup, predominan las representaciones objetivas, lo concreto e intuitivo.

Por otra parte, si, como dice Meumann, "El trabajo fundamental del niño está en la actividad sensitiva, y

en ella adquiere todas las primeras materias de sus posteriores imágenes o conceptos", no tenemos razón para arrancarlo violentamente de su medio natural, en la adquisición de nociones que emanan, en su gran mayoría, de objetos reales, tangibles.

Siguiendo este camino de la cerebración en su proceso de abstracción, tendremos que, a la observación real del objeto de cuyo nombre quiere obtenerse una noción ortográfica debe suceder la representación gráfica, lo cual constituirá un suave paso en dicho proceso de abstracción. En efecto, la asociación de esta imagen con el objeto real nada tiene de violento, no hay entre una y otra solución alguna de continuidad; al contrario, es ésta como un punto de descanso, un punto intermedio entre la percepción inmediata y la representación mental o ideológica.

Hans Driesch, en su obra "El Hombre y el Universo", dice, refiriéndose a la percepción del orden de la naturaleza y del alma: "Veo, por ejemplo, un perro, es decir, para hablar con absoluta exactitud, experimento la imagen visualmente percibida de un perro. Esta es todavía una experiencia inmediata. Pero ahora digo: esa imagen alude a un perro como a un objeto casi independiente, que también existe, aunque yo no lo vea; y precisamente por esto reina gran orden en la totalidad de mi experiencia, que de otra suerte resultaría sumamente caótica y deslavazada".

Si aplicamos esta observación a lo que ahora nos ocupa, veremos que ese orden, en tratándose de un niño, en cuanto a sus representaciones, viene a ser mucho más sencillo y completo con el paso gradual de la percepción objetiva a la representación gráfica.

Y si después que el niño ha recorrido estos graduales pasos en la adqui-

sición de la noción ortográfica que trata de aprehender encuentra como un nuevo e insensible paso la representación gráfica de la palabra o nombre del objeto que así ha ido abstraendo, tendrá como objeto de su propia actividad y observación la estructura misma de la palabra cuya ortografía desea conocer.

Aquí, pues, el análisis de los signos que en ella intervienen; y como ninguna noción puede adquirirse aislada sino en relación especial y temporal, así como de semejanza o de contraste, tendremos que si el niño, inducido acertadamente a la comparación, o lo que sería más deseable, encuentra por sí mismo semejanza en el empleo de un elemento ortográfico de la palabra objeto de su estudio actual con otros de estructura semejante, estará ya en camino de las deducciones y generalizaciones que constituyen ese código que llamamos ortografía, cuyo estudio dogmático, torturante y abstruso ha sido hasta ahora la única metodología seguida en su enseñanza.

Las nociones adquiridas por la elaboración personal en la forma que hemos venido preconizando, no serán para el niño la aceptación *a priori* de los preceptos ortográficos, sino que estarán basadas en la experiencia misma del alumno, que en la forma descrita habrá impresionado su cerebro en forma efectivamente indeleble.

A cada noción ortográfica que el niño haya podido sintetizar en leyes, debe corresponder, en ese enlace lógico de los centros de interés, un ejercicio de redacción del niño en el que haga uso de su nueva adquisición, mediante el empleo de palabras propias de su léxico, que encajen dentro de la conclusión a que haya llegado. La ortografía, dice la experiencia, solamente se aprende practicándola, y este será un medio de prac-

ticarla con un material perfectamente infantil, y dentro de sus propios intereses y capacidades. Lecturas sencillas, adecuadas a la capacidad mental del niño, y en las cuales se encuentre el empleo de palabras cuya ortografía haya sido conocida, serán las más apropiadas para dejar definitivamente esculpidas las nociones adquiridas por su observación.

No estará fuera de lugar todo ejercicio tendiente a dejar lo suficientemente nítidos estos productos de su experimentación, en forma tal que el empleo correcto de los elementos ortográficos sea una cosa natural, espontánea, mecánica, que no exija esfuerzos inútiles de razonamiento ni de memorización.

Con este sistema se consigue dar al conocimiento ortográfico una enorme fuerza de recordación, gracias a la ley de la causalidad, pues rodeando las nociones de esta sugestividad, fácilmente surge del subconsciente lo que queremos evocar en un momento dado.

Conviene, por último, tener en cuenta que Mr. Alfred Binet afirma que está demostrado hoy que el dictado no vale nada como medio de aprendizaje de la ortografía, aunque es excelente como medio de control. Por consiguiente, sólo, como ya dije antes, dando preferencia a las composiciones auténticas del niño, debe apelarse a este recurso, que así como sirve al maestro para la verificación del adelanto ortográfico de sus alumnos, puede servir también como ocasión y medio para que el niño confronte y compruebe las nociones que, en esta materia, en la forma descrita, habrá elaborado personalmente.

Queremos, ante todo, que se exima al niño de la tortura del aprendizaje infructuoso y rudo de reglas ortográficas; que siendo posible que el niño adquiriera esas nociones en forma racional y a base de su objetivización él

mismo elabore sus propias deducciones mediante el proceso natural de la idea, sin hacerle ingrato y estéril su esfuerzo mediante la pasiva recepción de cánones; que mecanice,

mediante la práctica de la lectura y escritura, el uso correcto de la ortografía que él mismo así ha elaborado y constatado.

CAJA DE AHORROS DE EMPLEADOS PUBLICOS

INSTITUCION DE AHORROS Y BENEFICENCIA

FUNDADA EN 1858

SECCION SEGUROS CONTRA INCENDIO

Sus pólizas son las más ventajosas y participa de sus utilidades anualmente a los asegurados.

SECCION FIANZAS

Emite pólizas a los empleados públicos y son aceptadas por la Contraloría General de la República. Participa de sus beneficios a los asegurados.

Consulte nuestras tarifas que son las más liberales.

Casilla 2454

Moneda 1342

Teléfono 87762

SEA UD. PREVISOR:

ASEGURE SIEMPRE SUS

MERCADERIAS Y ANIMALES

Transportados por Ferrocarril

EL SEGURO establecido por los

Ferrocarriles del Estado

cubre los riesgos de pérdidas, faltas o averías, robo, perjuicios por incendio, quebraciones, etc.

PRIMA MUY REDUCIDA

Se paga junto con el flete

Pida más datos en las Estaciones y en las

OFICINAS DE INFORMACIONES DE:

SANTIAGO: Bandera esq. Agustinas; Teléfonos 85675 y 62229

VALPARAISO: Av. Pedro Montt, 1743; Teléfono 7091

CONCEPCION: Barros Arana, 783; Teléfono 467.—TEMUCO: Manuel Montt, 785; Teléfono 162.—VALDIVIA: Picarte 325, Teléfono 75.

BIBLIO-CRÍTICA

I. — *Cultura General*

PADRES E HIJOS.—André Maurois.

Uno de los libros más medulares de Maurois, para mi gusto, es **Sentimientos y Costumbres**. El autor ha sabido aliar el interés con la amenidad, el saber con la gracia.

Para el profesor, sea de cualquier rango docente, conviene perfilar un comentario acerca de la conferencia: **Padres e Hijos**; porque el volumen es la reunión de cinco valiosas charlas.

¿Cuál debe ser la postura del padre con respecto al hijo? ¿Cómo ha de obrar la madre con sus hijos?

No hay censor más implacable que un adolescente para con su propio padre. La postura, pues, que debe tener ante su hijo todo padre ha de ser de sinceridad y amistad. No tiene que nadar "entre dos aguas", porque luego se descubrirá el juego. Por otra parte, no siempre se puede mantener la "representación". Cualquiera día se vienen abajo las bambalinas y queda al desnudo el escenario.

Los padres deben cuidar, asimismo, de aparecer, por lo menos en la forma, como seres ecuanimes con todos sus hijos. No deben tener preferencias, pues la sutil y delicada estructura psíquica del niño se reciente mucho con las diferencias de trato.

Además, los padres tienen que mantener relaciones cordiales **delante de sus hijos**. Porque nada desequilibra más a los niños que las reyertas familiares.

Ser padre es un arte difícil y complejo. No basta "echar hijos al mun-

do". Es necesario saberlos formar desde los primeros días.

Maurois cita estas sabias palabras de Bertrand Russell: "Se reservan los verdaderos goces de la familia a los padres que, a la vez, supieron hacerse respetar por el hijo y respetarlo a su vez, imponerle las disciplinas necesarias, pero ninguna que no lo fuera" (p. 65). He aquí el secreto de las felices relaciones entre padres e hijos: respeto mutuo y enseñanza de "disciplinas necesarias", sólo de las necesarias.

"El conflicto de las generaciones", como se ha dado en llamar el desacuerdo producido en las distintas edades, es a veces trágico entre el padre y el hijo, entre la madre y la hija. Sin duda que la culpa está en los mayores. Y está en ellos, pues la "edad madura deseara encontrar en el adolescente las reacciones y sentimientos que sólo pertenecen a esa edad" (p. 69).

Esas personas que piden perfecciones que los niños no pueden tener, olvidaron sus propios conflictos y desconocen el alma llena de angustias e interrogaciones de la adolescencia, época de la vida tan llena de crisis biológicas y morales.

La lectura atenta de **SENTIMIENTOS Y COSTUMBRES** (Ed. Letras, Santiago, 1935) es fructuosa y provoca una serie de meditaciones útiles para los padres y los profesores, especialmente.

DON DIEGO PORTALES

Máximo Soto-Hall

La BIBLIOTECA AMERICA, cuya profunda significación tuve el placer de aplaudir al aparecer su primer volumen: DUQUE, sigue cumpliendo su tarea difusora. Es un lazo sutil que, sujeto en el cuello de los tipos impresos, une día a día a los **Estados Desunidos** de Sudamérica.

Ayer tres peruanos, dos mexicanos, tres chilenos, un cubano, un paraguayo, un argentino, van dejando un reguero de idealidad y esperanza.

La iniciativa inteligente y diligente de un editor puede, pues, provocar un acercamiento espiritual cuyas íntimas resonancias es difícil prever. Sin embargo, cuanto contribuya a establecer simpatías intelectivas es necesario saludarlo con el corazón alborozado.

Hoy es Soto-Hall quien publica su novela histórica: "Don Diego Portales" (Ed. Ercilla, Santiago, 1935). El ministro de acero ha sido estudiado desde diversos flancos. Pero sólo

ahora lo ha tomado un escritor como motivo novelesco.

El libro del literato centroamericano es un texto que, sin ningún aparato estético, presenta al hombre, posiblemente, como fué en la vida cotidiana. La novela está bien construída, y el estilo, sin llegar a los primores del alquimia artística, es correcto y sencillo.

Con este volumen el rango de importancia del Ministro Portales crece, porque se internacionaliza y llega a lo continental. Tal juicio mío no es, en modo alguno, un reconocimiento a su gestión administrativa ni a su labor de organizador de la nación chilena. Sigo pensando que a pesar de la larga lista de obras escritas al margen de Portales, queda mucho por decir y escudriñar.

Del libro de Soto-Hall, en resumen, se puede decir que cumple su propósito literario. Juicio acaso elíptico y, sin embargo, suficiente, puesto que ha convencido a un lector estricto.

Norberto Pinilla

II.— *Cultura Profesional*

EDUCACION Y PLENITUD HUMANA

del Dr. Juan Mantovani

Juan Mantovani es un espíritu vivo y reflexivo, que ha tenido y tiene funciones de alta responsabilidad en la vida escolar de su país. Estudioso del problema pedagógico con intentos sintéticos y especulativos, atento a las más vivas corrientes y a las direcciones renovadoras de la filosofía y de la cultura de nuestro tiempo, busca fundar el concepto y el ideal

de la educación en una visión integral y filosófica del hombre, como debemos hacerlo hoy basados en los progresos del pensamiento filosófico y en la más vasta experiencia que el hombre tiene de sí mismo. Estas cualidades, amplia cultura moderna, necesidad de unidad y armonía entre concesiones opuestas y unilaterales, expresa Mantovani en este libro.

Sin dejar de admitir como su conacional Saúl A. Taborda que la investigación pedagógica tiene un campo relativamente autónomo, afirma sin embargo sus estrechísimas

relaciones con la filosofía. Por esto su idea fundamental es que no puede haber pedagogía ni educación sino sobre la base de un determinado concepto del hombre. Que él llegue a tal concepto por una vía crítica personal, no podría ser afirmado, pero es lo exacto que llegue a él a través de un juicioso, aunque sintético examen de varias doctrinas entre las que elige, con feliz asimilación, aquellas que más coinciden con la intuición que él tiene de la vida y del hombre.

Entre las doctrinas que más eficazmente influyen en Mantovani prevalecen las de las "estructuras" de Spranger, el **sociologismo idealístico de Natorp**, la **Antropología filosófica de Scheler**, el **personalismo pedagógico de Gaudin** y las ideas de Ortega y Gasset, que por algunos aspectos se acercan a Scheler. Mantovani lleva a la conclusión de que el **hombre es a la vez vida y espíritu**, encrucijada y función de dos realidades, ninguna de las cuales puede ser descuidada porque el problema humano es **espiritualizar la vida**, y hacer vivo, concreto, indivisible el espíritu, debiendo entonces reconocerse como falsas las doctrinas racionalistas, tanto como las naturalistas y las instintivistas, como la reciente de Freud y el nuevo dionisismo de Klages; que **es necesario sustituir a la concepción analítica del hombre como suma de facultades, por una visión sintética, unitaria y que por ello surge a cada momento de la educación presente todo el hombre y todo el problema educativo y que se pone de manifiesto, por ejemplo, sin que el autor lo advierta en el mismo método global de Decroly; que el proceso educativo es el que del individuo deviene la persona, mediante la absorción y la realización subjetiva de valores objetivos, trascendentes, ideales, y mediante el**

cual la realidad psicológica se funde con el mundo de la cultura y de la historia, y la individualidad se concreta como ser social; que lo que importa es la **plenitud del ser humano**, su totalización, y que a esto debe tender la educación.

Sin entrar a un análisis crítico reconocemos la alta inspiración humanista e idealista que campea en la obra de nuestro ilustre colega argentino, y las fecundas sugerencias que de ella está rica.

Saludamos en esta obra de Mantovani a ese florecimiento de los estudios filosóficos y pedagógicos que ya hemos reconocido en la noble República amiga, de los que este libro es un documento conspicuo.

C. Petre-Lazar.—La antropometría y los ejercicios escolares.—Colección de Actualidades Pedagógicas. Espasa-Calpe. Madrid, 1934.—Traducción de M. Medina Bravo, inspector de Primera enseñanza. Precio, 7 pesetas.

Esta obra de C. Petre-Lazar, capitán del Ejército rumano y doctor en Filosofía (Sección de Pedagogía) de la Universidad de Ginebra, obra acogida en la "Collection d'Actualités Pédagogiques" que publica el Instituto J. J. Rousseau, es un sólido alegato en favor de la práctica de la educación física en la enseñanza primaria. Un estudio hondamente documentado, científico, con todo su aparato de datos, correlaciones y pruebas.

El autor demuestra que la organización de las escuelas, atendiendo preferentemente a la edad escolar, si no a la edad cronológica, podrá responder a las exigencias de la educación intelectual, pero es un criterio inaceptable para la práctica de la educación física.

Del estudio de algunas de las más destacadas características morfológi-

cas y fisiológicas de los alumnos, y valiéndose, sobre todo, del índice esquelético, estudia el valor de los tipos macrosquelo y braquisquelo y sus esenciales diferencias.

Establecida así, ante lo vario de las posibilidades individuales, la necesidad de formar grupos homogéneos para la práctica de la educación física, cabe aceptar un criterio basado en las aptitudes físicas o en el desarrollo físico. Se prueba de modo bien cumplido en el trabajo que debe ser este último el aceptado y se condensan las investigaciones en una fórmula empírica.

Esta obra ofrece, por tanto, al educador un extenso horizonte, hasta ahora ignorado o apenas intuído. Y es un argumento poderoso contra el exclusivismo intelectualista de la enseñanza primaria y en favor de la educación física (juegos y gimnasia), sistemáticamente practicada, libre de prevenções y prejuicios que hoy la tienen alejada de la generalidad de las escuelas.

La antropometría y los ejercicios escolares, contribución al estudio de la educación física, tiene un prefacio de Eugenio Pittard, profesor de Antropología en la Universidad de Ginebra, y ha sido bien traducida por M. Medina Bravo, inspector de Primera enseñanza de Madrid.

RONDAS ESCOLARES, por Emma Arellano—Santiago, 1933.

La Profesora de Juegos Pedagógicos del Instituto de Educación Física, Srta. Emma Arellano, ha publicado una interesante recopilación de rondas extranjeras, traducidas y adaptadas al castellano y también algunas originales.

He leído atentamente el trabajo de la Srta. Arellano y he notado que en su mayoría las rondas están escritas con ritmos fáciles. De entre ellas la maestra puede elegir las que correspondan a la textura del niño, porque algunas están muy altas y deberían ser trasportadas por los profesores que estén en condiciones de hacerlo, antes de enseñarlas.

Este libro puede ser de gran utilidad, especialmente para el profesorado primario y de las preparatorias, pues sirve para la enseñanza del canto y de la gimnasia en conjunto, de acuerdo con las tendencias modernas de la educación, y también para el profesorado femenino de educación física, quien debe tratar de hacer en forma recreativa sus clases de los grados escolares inferiores.

Felicito a la Srta. Arellano por su esfuerzo e iniciativa.

Andrée Haas.

¡CADA DIA MEJOR es nuestra consigna

De ello son una prueba irrefutable nuestros trabajos de limpiados, teñidos y lavados de ropas, trajes, etc. Recuerde siempre LE GRAND CHIC de Santiago.

Satisfacemos ampliamente el gusto más exigente.

Atendemos a domicilio, recibimos órdenes de provincias

Talleres y Tienda principal: DELICIAS 2733 Teléfono 80900 Casilla 4649

Sucursales: MONJITAS 795 Av. M. MONTT 175 (Providencia)



REVISTAS

Revista de educación.—Octubre 1934.

SUMARIO:

Víctor Mirguet: Educación sexual.
Edmundo Rivera: Sobre educación sexual.

César Juarros: Educación sexual.
Eduardo Ospina (S. J.): El problema sexual.

Gonzalo R. Lafora: Los padres y los maestros en la educación sexual.

Alberto Bahamonde: Requisitos que debe adquirir el educador sexual.

Manuel Larraín: La educación sexual y la Iglesia.

Eduardo Moore: La ciencia sexual en Chile.

Opiniones y comentarios.

Idearium.

Consultas.

Hombres, ideas, hechos.

Bibliocrítica.

Noticiero educacional.

Boletín informativo.

La gran revista editada por el Ministerio de Educación Pública de Chile dedica su número de octubre a los problemas que plantea la educación sexual. Desde distintos puntos de vista, distintos idearios y distintas profesiones—sacerdotes, maestros, médicos, pedagogos—, los articulistas coinciden esencialmente en dos puntos fundamentales: la necesidad de dar una educación sexual (aclaración de la sexualidad) y no soslayar el problema como si no existiera, y la conveniencia de la coeducación. Sería interesante que nuestra opinión de derechas española, tan impermeable para la opinión universal de su misma posición, pudiera leer artículos sobre la cuestión sexual, que les harían meditar un poco;

ya no achacarían a las izquierdas una posición doctrinal fanática, y podrían darse cuenta de cómo hasta sacerdotes y jesuitas extranjeros admiten el planteamiento de la cuestión sexual en la escuela, no escondiendo, como el avestruz, la cabeza bajo las alas.

Se puede decir que este número de la revista de educación chilena plantea de tal modo en sus diversos artículos la cuestión sexual, que aquella persona que quiera hacer de ella un estudio de conjunto y en todas sus facetas debe acudir a sus páginas en consulta obligada.—P. C.

(De "Escuelas Normales" Madrid.)

SUMARIO

Dirección: Las humanidades y el Senado.

Luis López de Mesa: Las Normales rurales. Su estatuto.

Julius Sieber: Proyecto sobre una Escuela Normal para rurales.

PERMUTAS

Eloísa Montecinos Caro, Profesora de la Escuela Superior de Hombres, N.º 8 Los Sauces—Angol.—Desea permutar con profesora de Chillán o de Chillán Viejo.

Dirección: Los Sauces.—Angol.

Directora de la Escuela 30 de Chillán, de 3.ª clase, desea permutar con profesora o directora de Santiago o alrededores.

Dirigirse a: J. G.—Niblinto.



Sobres - Blocks

Esquelas finas

Papel Carbón

Cuadernos - Herbarios

etc., etc.

Pídalos en las buenas librerías

Fabricantes y distribuidores:

Lüer, Paye & Cía.

VALPARAISO

— SANTIAGO

— CONCEPCION

Fábrica de Uniformes S. A.

CALLE SALAS 350

Sucursal: Delicias 1153, Santiago

Sucursal en Concepción: Ignacio Serrano 273 al 287

Sucursal en Valparaíso: Serrano 338

Especialidad en la confección de trajes

para militares, civiles y Liceos Fiscales.

BOLETIN INFORMATIVO

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA

NOMBRAMIENTOS:

- Decreto 2322.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a don Juan Tolosa Valenzuela, para que desempeñe el cargo de director de la escuela 44 de Villarrica.
- Decreto 2324.—6 de abril de 1935.— Nómbrase a don Pedro Collao Vargas, director de la escuela 135 de Castro, para que desempeñe igual cargo en la escuela 47 de Llanquihue.
- Decreto 2330.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a don Alejandro Rabuco Varas, profesor de la escuela N.º 1 de Quillota, para que desempeñe igual cargo en la escuela 11 de Valparaíso.
- Decreto 2345.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a don Juan Vera Ortega, profesor de la escuela 50 de Cauquenes, para que desempeñe el cargo de director de la escuela 86 de Santa Cruz.
- Decreto 2346.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Eva Luz Venegas Noira, directora de la escuela 26 de Cauquenes, para que desempeñe igual cargo en la escuela 43 de Constitución.
- Decreto 2342.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Elsa Sánchez López, profesora de la escuela 29 de Melipilla, para que desempeñe igual cargo en la escuela 3 de Mulchén.
- Decreto 2332.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Teresa González Azócar, profesora de la escuela 285 de Santiago, para que desempeñe igual cargo en la escuela 192 del mismo departamento.
- Decreto 2323.—6 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Filomena Valenzuela Rojas, para que sirva el cargo de directora de la escuela 48 de Mataquito.
- Decreto 2333.—26 de abril de 1935.— Nómbrase a don Juan Marchant Barra, director de la escuela 14 de Lontué, para que desempeñe igual cargo en la escuela 66 de Valparaíso.
- Decreto 2559.—30 de abril de 1935.— Declara que doña Amanda Farías Herrera, profesora de la escuela 41 de Valparaíso, desempeñará las funciones de Sub-Directora de la misma escuela.
- Decreto 2536.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Olga Monares Beltrán, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela 54 de Cachapoal.
- Decreto 2537.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Mercedes Olea Nevens, para que desempeñe el cargo de profesora de la escuela 5 de Cachapoal.
- Decreto 2538.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Elcira Muñoz Quiroz, profesora de la escuela 46 de Melipilla, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela 18 de Traiguén.
- Decreto 2545.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Julia Herrera Va-

- ras, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela 21 de Antofagasta.
- Decreto 2540.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Raquel Salce Puga, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela 43 de Mulchén.
- Decreto 2543.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a don Antolín Riffo Sáez, para que desempeñe el cargo de director de la escuela 46 de Villarica.
- Decreto 2548.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a don José de la Cruz Cáceres Valdebenito, para que desempeñe el cargo de profesor de la escuela 36 de Ancud.
- Decreto 2513.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Manuela Oyarzún Barría, para que sirva el cargo de directora de la escuela 160 de Castro.
- Decreto 2515.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a don Antonio Soto Barrientos, director de la escuela 47 de Llanquihue, para que sirva el cargo de director de la escuela 131 del mismo departamento.
- Decreto 2529.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Graciela Horta Hesse, profesora de Curso de la Escuela Especial de Desarrollo, para que desempeñe igual cargo en la Escuela Experimental de Niñas.
- Decreto 2531.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Clementina Valenzuela Vargas, directora de la escuela 10 de Arica, para que desempeñe igual cargo en la escuela 101 de Ovalle.
- Decreto 2532.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Blanca Miranda Aguilar, para que desempeñe el cargo de directora de la escuela 25 de Llanquihue.
- Decreto 2558.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Soledad Sánchez Donoso, profesora de la escuela 57 de Santa Cruz, para que desempeñe igual cargo en la escuela 11 de San Fernando.
- Decreto 2541.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Ema Fuentes Moraga, directora de la escuela 47 de Itata, para que desempeñe el cargo de profesora de la escuela 2 del mismo departamento.
- Decreto 2530.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Margarita Arnoth Aguila, directora de la escuela 146 de Castro, para que desempeñe igual cargo en la escuela 9 de Llanquihue.
- Decreto 2802.—10 de mayo de 1935.— Nómbrase a doña Luisa Soto Oyarce, directora de la escuela 9 de Cauquenes, para que desempeñe en calidad de interina, mientras rinde el examen reglamentario, el cargo de directora de la escuela 2 del mismo departamento.
- Decreto 2809.—10 de mayo de 1935.— Nómbrase a don Juan Fairlie Lillo, director de la escuela N.º 1 de Pisagua, para que desempeñe el cargo de director de la escuela 7 de San Antonio.
- Decreto 2514.—30 de abril de 1935.— Nómbrase a doña Laura Soto Corset, directora de a escuela 10 de Magallanes, para que desempeñe igual cargo en la escuela 6 del mismo departamento.

GRADOS:

- Decreto 2267.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Otilia Chavéz Sáez, profesora de la segunda sección de la Escuela de Aplicación anexa a la Normal N.º 1 de Santiago, tiene derecho a percibir un 50% de aumento trienal sobre su sueldo base.

- Decreto 2255.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Mercedes Rodríguez Rodríguez, profesora de la Escuela Experimental de Niñas, tiene derecho a figurar en el grado 6.º del escalafón de 1.ª clase.
- Decreto 2260.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Juana Torrealba Gómez profesora de la escuela 13 de Curicó, tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.
- Decreto 2265.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Rosa Quintana Mansilla, profesora de la escuela N.º 1 de Aysen, tiene derecho a percibir un 10 % de aumento trienal sobre su sueldo base.
- Decreto 2258.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Margarita Alvarez Oyarzún, profesora de la escuela 115 de Castro tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.
- Decreto 2259.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Corina Aguayo Soto, directora de la escuela 52 de Linares, tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.
- Decreto 2475.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Inés Cepeda Fuentes, profesora de la escuela 195 de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 8.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2476.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Raquel Salas Cifuentes, profesora de la escuela 219 de Santiago, tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.
- Decreto 2478.—26 de abril de 1935.— Declara que doña Sara Villalobos Villalobos, profesora de la escuela 3 de Arica, tiene derecho a figurar en el grado 7.º del escaafón de primera clase.
- Decreto 2479.—26 de abril de 1935.— Declara que don Anibal Godoy Lazo, director de la escuela 45 de Quillota, tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.
- Decreto 2619.—30 de abril de 1935.— Declara que doña Teresa Lillo Urbina, directora de la escuela 175 de Santiago, tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.
- Decreto 2560.—30 de abril de 1935.— Declara que doña Raquel Sepúlveda Walker, profesora de la escuela 22 de Talca, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2561.—30 de abril de 1935.— Declara que doña Beatriz Silva Carrasco, profesora de la escuela 7 de Antofagasta, tiene derecho a figurar en el grado 8.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2831.—10 de mayo de 1935.— Declara que don Esteban López Bastías, director de la escuela N.º 1 de Arica tiene derecho a figurar en el grado 6.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2832.—10 de mayo de 1935.— Declara que don Víctor Troncoso Muñoz, director de la escuela 14 de Santiago, tiene derecho a ingresar al grado 5.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2833.—10 de mayo de 1935.— Declara que doña Teresa Sepúlveda Cepeda, directora de la escuela 46 de Santa Cruz, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2825.—10 de mayo de 1935.— Declara que doña Angela Burgos Novera, directora de la escuela 6 de Concepción, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2826.—10 de mayo de 1935.— Declara que doña Filomena Herrera

- Rodríguez, profesora de la escuela 7 de Loncomilla, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2880.—13 de mayo de 1935.— Declara que doña Climalda Smith Zavala, profesora de la escuela 2 de Ultima Esperanza, tiene derecho a figurar en el grado 7.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 2945.—15 de mayo de 1935.— Declara que doña Amelia Rebolledo Valdebenito, profesora de la escuela 22 de Linares, tiene derecho a figurar en el grado 3.º de su escalafón.
- Decreto 2477.—26 de mayo de 1935.— Declara que don Héctor Arellano Arellano, director de la escuela 76 de Cauquenes, tiene derecho a figurar en el grado 9.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 3165.—28 de mayo de 1935.— Declara que doña Colomba Gardewec Costa, profesora del Grado Vocacional N.º 30 de Valparaíso, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del escalafón respectivo.
- Decreto 3168.—28 de mayo de 1935.— Declara que don César Colima Lobos, profesor de la escuela 22 de Temuco, tiene derecho a figurar en el grado 10.º del escalafón de primera clase.
- Decreto 3169.—28 de mayo de 1935.— Declara que doña Ester Vidal García, directora de la escuela 149 de Castro, tiene derecho a figurar en el grado 6.º del escalafón de 2.ª clase, a contar desde enero de 1932; y en el grado 5.º del mismo escalafón, a contar desde el 1.º de enero del presente año.
- Decreto 3170.—28 de mayo de 1935.— Declara que doña Isabel Poblete Araya, directora de la escuela 9 de Tocopilla, tiene derecho a figurar en el escalafón de primera clase.

RENUNCIAS:

- Decreto 2329.—26 de abril de 1935.— Acéptase la renuncia que presenta de su cargo de profesor de la escuela N.º 1 de Santiago, a don Arturo Herrera Miranda.
- Decreto 2517.—30 de abril de 1935.— Acéptase la renuncia que presenta doña Evelina Perales Martínez, de su cargo de Oficial-Secretaria, grado 26.º, de la Inspección Provincial de Educación de Valdivia.
- Decreto 2528.—30 de abril de 1935.— Acéptase la renuncia que presenta doña Teodolinda Zúñiga Salinas, de su cargo de profesora de la escuela 2 de Tocopilla.
- Decreto 2546.—30 de abril de 1935.— Acéptase la renuncia que presenta doña Ema Caldera Larraín, de su cargo de profesora de la escuela 41 de Quillota.
- Decreto 2547.—30 de abril de 1935.— Acéptase la renuncia que presenta don Manuel Larrea Vásquez, de su cargo de profesor de mecánica del Grado V N.º 50 de Santiago.

TRASLADOS:

- Decreto 2571.—30 de abril de 1935.— Trasládase el siguiente personal: doña Esperanza Vildósola Domínguez, profesora de la escuela 4 de El Loa, a igual cargo en la escuela 6 de Antofagasta; y doña Julia Mendoza, Mendoza, pro-

fesora de la escuela 6 de Antofagasta, a igual cargo en la escuela 4 de El Loa.

Decreto 2562.—30 de abril de 1935.— Trasládase la plaza de profesor de la escuela N.º 1 de Tocopilla, servida por don Alfonso Espinoza Zuniga, a la escuela 13 del mismo departamento.

Decreto 2552.—30 de abril de 1935.— Trasládase el siguiente personal: don Emilio Miranda Escudero, director de la escuela 44 de Petorca, a igual cargo en la escuela 40 de Cachapoal; y don Alejandro Pérez Macias, director de la escuela 40 de Cachapoal, a igual cargo en la escuela 44 de Petorca.

Decreto 2572.—30 de abril de 1935.— Trasládase la plaza de profesora de la escuela 143 de Santiago, servida por doña Teresa Ofelia González González, a la escuela 22 del mismo departamento.

Decreto 2804.—10 de mayo de 1935.— Trasládase el siguiente personal del departamento de Victoria: don Pedro Acuña Sepúlveda, director de la escuela 34, al cargo de profesor de la escuela 11; y don Carlos Troncoso Rebolledo, profesor de la escuela 11, a cargo de director de la escuela 34.

Decreto 2803.—10 de mayo de 1935.— Trasládase el siguiente personal: doña Leticia Landa Vargas, profesora de la escuela 3 de Chillán, a igual cargo en la Escuela N.º 1 de Curicó; don Armando Iturriaga Carrasco, profesor de la escuela N.º 1 de Curicó, a igual cargo en la escuela 11 de Temuco; y doña María Hinópida Muñoz Martínez, profesora de la escuela 11 de Temuco, a igual cargo en la escuela 3 de Chillán.

Decreto 2805.—10 de mayo de 1935.— Trasládase el siguiente personal; del departamento de Yungay: doña Berta Vásquez Benítez, directora de la escuela 41, al cargo de profesora de la escuela 2; y doña Zoila Carrasco Muñoz, profesora de la escuela 2, al cargo de directora de la escuela 41.

Decreto 2801.—10 de mayo de 1935.— Trasládase la plaza de profesor de la escuela 15 de Santiago, servida por don Fernando Arenas Almarza, a la escuela 50 del mismo departamento.

Decreto 2814.—10 de mayo de 1935.— Trasládase la plaza de profesora de la escuela 39 de Santiago, servida por doña Herminia Rojas Gamboa, a la escuela 16 del mismo departamento.

Decreto 2806.—10 de mayo de 1935.— Trasládase el siguiente personal del departamento de Tocopilla: doña María Aguirre Almendares, profesora de la escuela 2, a igual cargo en la escuela 4; doña Ana Rosa Meunier Rojas, profesora de la escuela 4, a igual cargo en la escuela 2.

Decreto 2807.—10 de mayo de 1935.— Trasládase el siguiente personal del departamento de Valparaíso: doña María Silva Valdivieso, profesora de la escuela 33, a igual cargo en la escuela 41; doña Gregoria Ubeda del Real, profesora de la escuela 41, a igual cargo en la escuela 33.

PERMUTAS:

Decreto 2252.—26 de abril de 1935.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen doña Raquel Astorga Sandoval, directora de la escuela 10 de Caupolicán, y doña Estela Castillo Barrera, directora de la escuela 36 de mismo departamento.

Decreto 2243.—26 de abril de 1935.— Acéptase la permuta que de sus res-

pectivos empleos hacen doña Ana Medel Toro, profesora de la escuela 204 de Santiago, y doña Ana Moreno Mena, profesora de la escuela 5 del mismo departamento.

Decreto 2554.—30 de abril de 1935.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen doña Filomena Escalona Soto, directora de la escuela 49 de Caupolicán, y doña Rosario Toro Baeza, directora de la escuela 33 del mismo departamento.

Decreto 2800.—10 de mayo de 1935.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen doña Doralisa Astudillo Bravo, profesora de la escuela 140 de Santiago; y doña Juana García de la Llana, profesora de la escuela 4 de Talca.

Decreto 2812.—10 de mayo de 1935.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Julia Guajardo Astudillo, profesora de la escuela N.º 1 de Valparaíso; don Francisco C. Torres Cartes, profesor de la escuela N.º 1 de los Andes.

Decreto 2813.—10 de mayo de 1935.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Herminia Fuentes Carvajal, profesora de la escuela 45 de Valparaíso, y doña Zunilda Ampuero Urbina, profesora de la escuela 95 del mismo departamento.

Decreto 2810.— 10 de mayo de 1935.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos presentan doña Juana Pérez Osses, directora de la escuela 31 de Villarrica; y don Mnuel Cárcamo Márquez director de la escuela 72 de Valdivia.

LICENCIAS:

Decreto 2274.—26 de abril de 1935.— Concédense 20 días de licencia a doña Petronila Yáñez, profesora de la escuela 2 de Cauquenes.

Decreto 2626.—30 de abril de 1935.— Concédense las siguientes licencias, un mes a doña Inés González López, profesora de la escuela 3 de La Unión; 25 días a doña Violeta Soto Agánguiz, profesora de la Escuela Hogar de Limache; 15 días a doña Ana Lloyd Miranda, profesora de la escuela 5 de Huasco.

Decreto 2627.—30 de abril de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Clementina Valenzuela Vargas, directora de la escuela 10 de Arica; 15 días a doña Adela Maldonado Acharán, oficial-secretaria, grado 26.º de la Inspección de Enseñanza Vocacional de Santiago.

Decreto 2633.—30 de abril de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Elina Gómez Andrade, profesora de la escuela 36 de Ancud; un mes a doña Elisa Gallardo González, directora de la escuela 34 de Llanquihue; 10 días a doña Leonor Silva Garay, directora de la escuela 48 de Ancud.

Decreto 2839.—10 de mayo de 1935.—Concédese un mes de licencia a doña Orfelinda Montiel Gallardo, profesora de la escuela 6 de Valdivia.

Decreto 2838.—10 de mayo de 1935.—Concédense 5 días de licencia a doña Teresa Pérez Jiménez, profesora de la escuela 243 de Santiago.

Decreto 2890.—13 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: 15 días a doña Antonia Riquelme Farías, directora de la escuela 17 de Curicó; un mes a doña Berta Reyes Castillo, profesora de la escuela 3 de



Observe como un incendio puede convertir en ruina su prosperidad de hoy

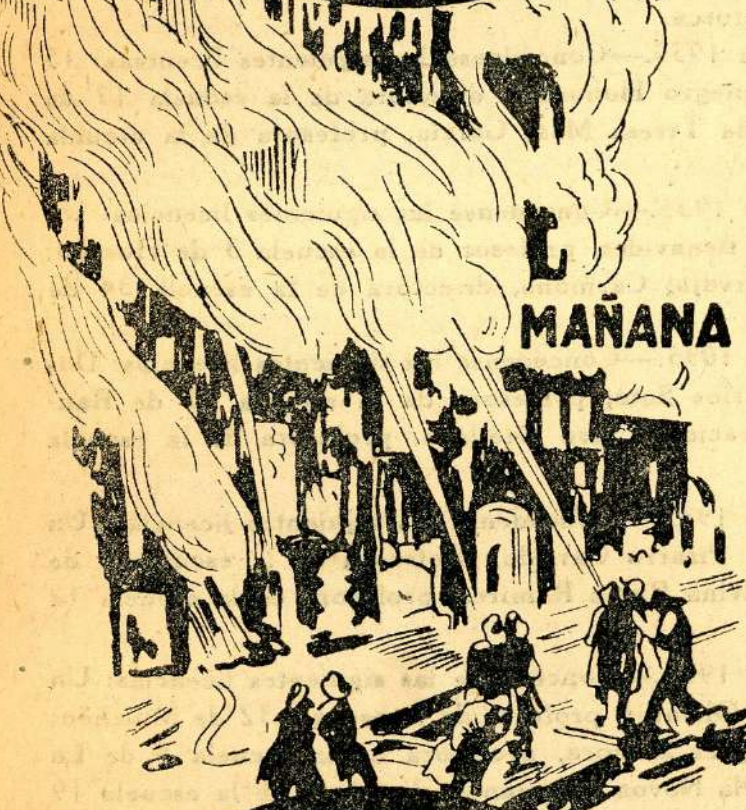
Precávase y asegure sus bienes en el grupo de

COMPAÑIAS NACIONALES DE SEGUROS

- "La República"*
- "La Estrella"*
- "La Cordillera"*
- "La Central"*
- "La Industrial"*
- "La Minerva"*

AGUSTINAS 1137
CASILLAS 439 y 3106
TELEFONO 83920
SANTIAGO

LOCAL PROVISORIO
Galería Alessandri 19



SU IMPREVISION
Lo dejará en la miseria si no evita las consecuencias de esta catástrofe.

BUSQUE A NUESTROS AGENTES EN TODO EL PAIS

LUIS KAPPES G.
Gerente



Cubren riesgos de Incendio. Accidentes del Trabajo. Accidentes personales. Lucro Cesante, riesgo de Transporte, Incendio de Sementeras, Fianzas, Marítimos, Terremotos, etc., etc.

- Curicó; un mes a doña Petronila Gajardo Chavéz, directora de la escuela 65 de Cauquenes.
- Decreto 2885.—13 de mayo de 1935.—Concédense 45 días de licencia a don Fernando Guarda Castañeda, profesor de la escuela N.º 1 de San Carlos.
- Decreto 2889.—13 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Sara González Guzmán, profesora de la escuela 25 de Melipilla; 24 días a doña Elsa Ipinza Bobadilla, profesora de la escuela 58 de San Fernando.
- Decreto 2957.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Elena Díaz Acevedo, profesora de la escuela 46 de Valparaíso; 15 días a doña Anatilde Novas Concha, profesora de la escuela 4 de Curicó; 15 días a doña Mercedes Acosta Acosta, profesora de la escuela 17 de Quillota; 15 días a doña Margarita Olgún Farías, profesora de la escuela 2 de Petorca.
- Decreto 2962.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: 15 días a doña Emma Montenegro Honorato, directora de la escuela 17 de Los Andes; un mes a doña Teresa Mass García, profesora de la escuela 18 de Talca.
- Decreto 2890.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a don Luis Benavides Benavides, profesor de la escuela 3 de Huasco; 10 días a doña Elena Carvajal Carmona, directora de la escuela 34 de Huasco.
- Decreto 2951.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Dos meses a doña Raquel Berríos Soto, profesora de la escuela 45 de Rancagua; un mes a doña Graciela Calvo Orellana, profesora de la escuela 30 de San Felipe.
- Decreto 2958.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a doña Isolina Julieta Pizarro Garrido, profesora de la escuela 4 de Talca; 15 días a doña Etelvina Rubio Ramírez, profesora de la escuela 12 de Coronel.
- Decreto 2927.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: Un mes a don Manuel Fuentes Olivares, profesor de la escuela 32 de Mulchén; 15 días a doña Delia Riggers Zamora, profesora de la escuela 3 de La Laja; 8 días a doña Carmela Novoa Salamanca, directora de la escuela 19 de La Laja.
- Decreto 2978.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: 13 días a doña Manuela Anguita Muñoz, directora de la escuela 20 de Cañete; 11 días a doña Olga Romero Sepúlveda, profesora de la escuela 17 de Temuco.
- Decreto 2979.—15 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: 15 días a doña Lucila Aranda W., profesora de la escuela 10 de Antofagasta; 10 días a don Enrique Duarte Cortés, profesor de la escuela 50 de Cauquenes.
- Decreto 3182.—28 de mayo de 1935.—Téngase por concedido un mes de licencia a doña Bertina Vargas Velardes, profesora de la escuela 95 de Valparaíso.
- Decreto 3183.—28 de mayo de 1935.—Concédense las siguientes licencias: 8 días a doña Amelia Rebolledo Valdebenito, profesora de la escuela 22 de

Linares; 15 días a doña Olga Merino Barahona, profesora de la escuela 24 de Mulchén.

AUTORIZACIONES.—

- Decreto 2266.—26 de abril de 1935.—Autorízase al Rvdo. Padre Jesualdo de Iphofen para hacer clases de Religión y Moral, en la escuela 27 del departamento de Victoria.
- Decreto 2947.—15 de mayo de 1935.—Autorízase al Pbro. don Juan Salas I., para hacer clases de Religión y Moral en la escuela 3 del departamento de Santiago.
- Decreto 2849.—15 de mayo de 1935.—Autorízase al Pbro. don Alberto Barros V., para hacer clases de Religión y Moral en la escuela 4 de Maquito.
- Decreto 3175.—28 de mayo de 1935.—Autorízase al Pbro. don José Manuel Mardones O., para hacer clases de Religión y Moral en la escuela 266 de Santiago.
- Decreto 3176.—28 de mayo de 1935.—Autorízase al Pbro. don José de la Cerda Plaza, para hacer clases de Religión y Moral en la escuela 188 de Santiago.
- Decreto 3180.—28 de mayo de 1935.— Autorízase al Pbro. don Abel García Huidobro Vial, para hacer clases de Religión y Moral en la escuela N.º 1 del departamento de San Antonio.

CASA OTTO BECKER

PIANOS

113

AHUMADA

113

FACILIDADES DE PAGO

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 desee 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 **MÉTODOS 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" (m. r.)

(Reconocido por el Estado como cooperador a la función educacional por decreto 1413 del Ministerio de Educación)

SANTIAGO: AVENIDA CLUB HIPICO 1406

Casilla 424 — Teléfono Auto 63272 — Direc. Teleg.: IPILE

Enseña por correspondencia los siguientes cursos:

DE ACTIVIDADES COMERCIALES:

(22 Cursos diferentes)

DE ACTIVIDADES TECNICAS:

(17 Cursos diferentes) y

DE ACTIVIDADES ESPECIALES:

CARICATURISMO.

ESCUELA ACTIVA.

AUTOSUGESTION Y MENTALISMO.

DETECTIVISMO.

DACTILOSCOPIA.

AVICULTURA.

APICULTURA.

PIDA NUESTRA REVISTA MENSUAL "ENTUSIASMO"

La suscripción vale solamente \$ 5.— al año.

Sírvase pedirnos informes hoy mismo y le enviaremos detalles, sin compromiso alguno para usted; envíenos el siguiente cupón, llenándolo con letra legible.

CUPON

INSTITUTO "PINOCHET LE-BRUN"

Santiago — Club Hípico 1406 — Casilla 424

Nombre

Ciudad Casilla.....

Curso que me interesa

Calle y N.º

.....

.....

(Rev. Educación)

¡SUSCRIPTOR!

Lea estos párrafos, son para usted

Departamento de Encargos para los suscriptores

A fin de atender a nuestros suscriptores de provincia, y corresponder al favor que ellos han dispensado a la Revista, la Administración ha fundado un Departamento de Encargos, el que atenderá, sin costo alguno, las adquisiciones de cualquier clase de mercadería que los suscriptores de provincia quieran efectuar en la capital.

Para este objeto los interesados deberán dirigirse a esta Administración, solicitando precio de los artículos que necesiten e individualizar, en la mejor forma, la mercadería deseada.

Pago de suscripciones

El Ministerio de Educación ha dispuesto que los señores Contadores y Habilitados, descuenten el valor de las suscripciones a la Revista Educación que se hubieren comprometido a pagar mensualmente los suscriptores. Sin embargo, si algún suscriptor no quiere que se le descuenta por planilla puede comunicar su deseo a esta Administración y su nombre será eliminado de las listas que se enviarán a Contadores y Habilitados.

Gestiones en este Ministerio

Los suscriptores de provincia tienen derecho a encargar la gestión gratuita de decretos y solicitudes, en este Ministerio, para cuyo servicio se ha contratado un empleado especial.

LA ADMINISTRACION.

(La correspondencia debe ser dirigida a Casilla 1442, Santiago).



Capital y Reservas: \$ 12.780.780.39

RESERVAS MATEMATICAS completas.

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

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

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

AGENCIAS EN TODO EL PAIS

OFICINA MATRIZ:

HUERFANOS 1313, esquina de TEATINOS

— SANTIAGO —