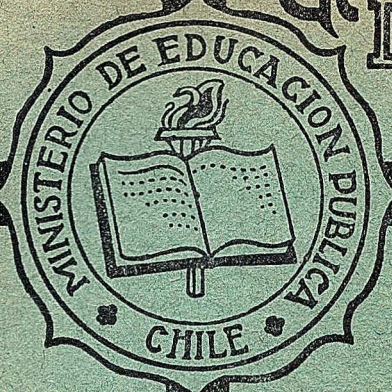


# REVISTA de EDUCACION



## SUMARIO

REDACCION . . . . .	5
<i>John Dewey: La educación y los problemas sociales actuales.— Juan Mantovani: Viejas y nuevas concepciones sobre los hombres.— Luis Alberto Sánchez: El indígena.— Carlos Brandt: La pintura como expresión de pesimismo.— Anna Gillingham: Medición de la mentalidad del niño.</i>	
OPINIONES Y COMENTARIOS . . . . .	44
SUGERENCIAS PEDAGOGICAS . . . . .	65
BIBLIOCRITICA . . . . .	72
CONSULTAS E INDICACIONES . . . . .	77
IDEARIUM . . . . .	79
NOTICARIO EDUCACIONAL . . . . .	89
BOLETIN INFORMATIVO . . . . .	95

N.o 59

Santiago de Chile, Febrero 1935



**MUSEO PEDAGOGICO  
DE CHILE**

Volúmenes.....  
Sala.....  
Estante.....  
Tabla.....  
N.º de orden.....  
Donante Isabel Sánchez Jimenez  
Ciudad Santiago

*isted*

*riptores*

provincia, y  
la Revista,  
de Encar-  
nisiones de  
de provin-

cia 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 descuente 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 hacer 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).



MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA  
**REVISTA DE EDUCACION**

DIRECTOR AD-HONOREM: MOISES MUSSA B.

REVISTA DE EDUCACION

Órgano de Informaciones

Profesionales

y de

Orientaciones Culturales

y

Pedagógicas

del

Profesorado de Chile

ha duplicado el número

de sus suscritores

y

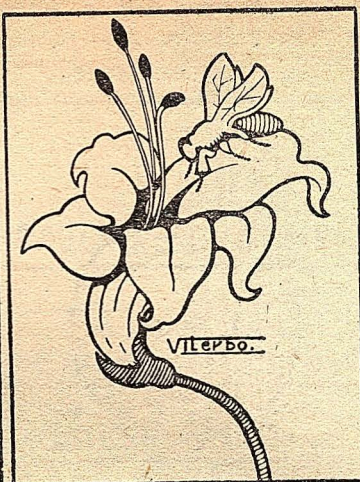
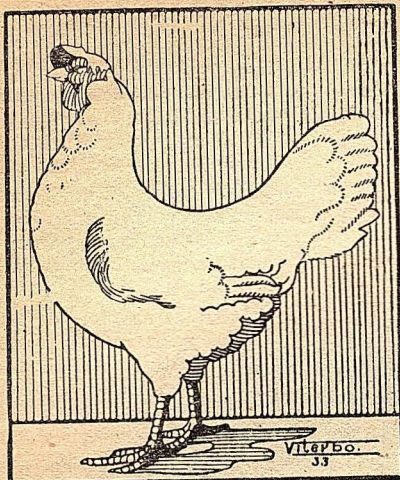
se la halla en todo

establecimiento docente

- 1.—PORQUE es el Mensuario de todos y para todos los profesores de la República
- 2.—PORQUE es el medio más eficaz de mantener vivo el perfeccionamiento y fuertes probabilidades de triunfo del Magisterio.
- 3.—PORQUE rompe, con sus artículos e informaciones provenientes de Chile y del Extranjero, el aislamiento cultural en que nos hallamos.
- 4.—PORQUE economiza, a su lector tiempo, energías y dinero al seleccionar los mejores artículos de las mejores revistas y los capítulos substanciales de los libros propios y extraños de más reciente publicación.
- 5.—PORQUE no es sectaria, ni busca prosélitos para ningún bando o doctrina, sino que presenta objetivamente los asuntos discutibles para que cada cual formule sus propios juicios.
- 6.—PORQUE da las informaciones bibliográficas más completas sobre libros y revistas de índole cultural y profesional.
- 7.—PORQUE firman sus artículos pedagogos y profesores de valer.
- 8.—PORQUE, en sus números monográficos, es verdaderamente un volumen que agota su tema.
- 9.—PORQUE absuelve toda consulta que se le haga, recoge toda indicación y sugiere lo que es útil al profesorado.
- 10.—PORQUE pone al corriente de lo que ocurre en el mundo educacional chileno y extranjero y lo informa de todas las determinaciones oficiales de interés general y particular.



# API - AVICULTURA



A los maestros primarios rurales les llamamos la atención acerca de nuestros cursos de Api-Avicultura, dos grandes industrias que son tanto más productivas según sea el grado de preparación con que se acometan.

La pequeña suma que vale cada uno de estos cursos se paga con creces por el mayor producto que se obtiene.

## El Instituto "PINOCHET LE-BRUN"

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 — Dir. Telegr. "IPILE"

Enseña además, por correspondencia los siguientes cursos. Teneduría de libros.— Contabilidad.— Aritmética Comercial.— Gramática Castellana.— Mecanografía.— Taquigrafía.— Correspondencia Mercantil.— Escritura.— Ortografía.— Redacción.— Mentalismo y Autosugestión.— Detectivismo.— Inglés.— Caricaturismo.— Apicultura.— Avicultura.— Dactiloscopia.— Geometría.— Dibujo Lineal.— Vendedor.— Archivos.— Leyes tributarias.— Esquemas.— Contador Escuela Activa.— Mecánica de Automóviles.

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

.....

### CUPON

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



# REDACCION

---

## *La Educación y los Problemas Sociales actuales*

*por John Dewey*

Profesor "emeritus" de la Columbia University (1)

El interés actual por la reconstrucción social y el actual deseo de muchos educadores de que las escuelas asuman una responsabilidad mayor por realizarla, me recuerda un movimiento algo parecido de los últimos años de la Guerra Mundial. En ese tiempo también estaba en el aire que era inminente una gran transformación social y se incitaba a los educadores para desempeñar su papel en ella. Todos sabemos lo que ocurrió entonces. Hubo una precipitada e irreflexiva "vuelta a la normalidad", y en los años siguientes los negocios estuvieron, en general, en las garras de los reaccionarios, más que nunca en nuestra historia.

Yo no deseo sugerir que las dos situaciones sean iguales y que el actual estado sea el de los primeros decenios del presente siglo. Aun menos deseo unirme al coro de los que aducen tales episodios como prueba de la futilidad de todas las aspiraciones liberales por la reforma social. Existen indudablemente, razones para que el pensamiento y la discusión que se ocupan de la situación actual, no sean tan transitorios como lo fueron hace catorce años. Pero estimo que la experiencia anterior lleva consigo una advertencia y suscita un problema.

---

(1) Conferencia pronunciada en la Asamblea de Inspectores y Directores de Enseñanza, celebrada en Minneápolis el 1.º de marzo último.



Por lo menos, me referiré a ello al plantear una cuestión que, en cualquier caso, es importante. En vez de considerarse nuestros problemas sociales como tales, preguntaré: ¿cuál es el método por el cual un educador puede aproximarse a ellos? ¿Dónde se situará para contemplarlos? ¿Existe un camino para la aproximación que impida caer en el fracaso que ha acompañado a tantos movimientos idealistas y humanos del pasado?

El problema no está planteado en un vacío absoluto, ni aun en las capas superiores de la atmósfera. Existen ya, me parece a mí, síntomas de una aproximación por parte de los educadores, que no es a propósito para producir resultados duraderos. En los últimos años hemos adquirido el hábito de movernos enumerando objetivos que habían de alcanzarse. Este procedimiento en sí mismo es inteligente y admirable. Necesitamos saber lo que seremos después, lo que nos esforzamos en realizar. Pero hay una cuestión subyacente. ¿De dónde derivaremos nuestros objetivos? ¿Los obtenemos del aire, los sacamos de la tierra en torno, los extremos de nuestros íntimos deseos? Mucho de lo que nos agrada pensar como idealismo americano, y de lo cual nos congratulamos, estructura fines sobre la base de lo que aparece deseable en general, aparte de los medios de que se dispone. He oído, por ejemplo, muy recientemente, preguntar a algunos si era muy moral usar las deudas que los países extranjeros nos deben, como medio para asegurar una radical reducción de los armamentos, haciendo de esta reducción una condición para anular las deudas. Los educadores pueden establecer objetivos sociales que son delicados y nobles porque parten muy lejos de las condiciones y necesidades actuales, y por tanto, aislándose de los únicos medios por los cuales pueden alcanzarse sus deseos.

Una unión del idealismo del propósito con una visión y utilización realistas de las condiciones existentes, me parece el único medio por el cual nuestros objetivos pueden ser salvados de convertirse en vacíos, sentimentales y condenados al fracaso. Tenemos que estructurar nuestros objetivos sociales sobre la base de conocer las fuerzas y causas que producen los males que sufrimos, y tenemos que estructurarlos sobre la base de aquellas fuerzas y condiciones de la situación actual que ofrezcan medios para su realización. Yo no sé si la caridad



comienza siempre por la casa de uno mismo. Pero estoy seguro de que la inteligencia y la estructuración de fines e ideales practicables ha de comenzar por casa lo más pronto posible. Si este principio es aplicado a la educación, en relación con los problemas sociales, nos prevendrá a los educadores de ir demasiado lejos al comienzo, y fijará nuestros espíritus preguntando lo que podemos hacer en relación con los medios de que disponemos para hacer lo que necesitamos. Es mejor hacer algo positivo y duradero que ascender a los altos cielos en un globo que se estrella de un golpe contra el suelo, tan pronto como el gas se acaba.

Si adoptamos este criterio comenzaremos por la situación en que se encuentra ahora el educador, por la posición de las escuelas, que afecta por igual a alumnos y a maestros. Informándonos como mejor podamos sobre los hechos que determinan esta situación, trataremos de descubrir las causas de ese estado de cosas, las causas que son responsables de los males que las escuelas sufren y de los males aún mayores que las amenazan. Saldremos entonces al campo social entero, en el cual operan estas fuerzas, e inquiriremos cuáles son las fuerzas contrarrestantes y reparadoras con las que podemos cooperar, y estructuraremos nuestros fines y objetivos sobre la base de esa visión.

No puedo pretender entrar en el examen completo de las perturbaciones inmediatas de la educación en relación con las fuerzas sociales y económicas que las han producido. Por lo menos, existen dos recientes afirmaciones autorizadas. Una es la del Comité oficial presidido por el profesor Mort; la otra es la de la Conferencia de ciudadanos (*Citizens conference*), celebrada en Washington, en enero, por convocatoria del Presidente Hoover. El tema de esta Conferencia casi tan oficial como pueda serlo otra de este género, cuenta ya esencialmente la historia: la crisis en la educación. Los aquí reunidos saben, aunque no lo sepa el gran público, los diversos elementos que definen la crisis educacional. Saben las reducciones de recursos en el momento en que se han aumentado sus responsabilidades por el creciente número de alumnos y por otros factores debidos al colapso económico; saben las escuelas clausuradas: los años escolares reducidos; las clases recargadas; la detención en las construcciones y en el equipo esco-



lares, para mantener la proporción con el aumento de población; el deterioro de los viejos equipos; la clausura de "Kindergartens"; las supresiones de trabajos manuales, artísticos, música, educación física, artes domésticas; la abolición de clases especiales para los niños retrasados e impedidos; las series de millones de graduados de escuelas normales añadidos a los sin trabajo; los sueldos imaginados y reducidos; las escuelas de adultos, abandonadas. Estos son ejemplos de fuerzas que amenazan borrar (hablo sin exageración) las conquistas de seguridad de los maestros y de enriquecimiento de la enseñanza, que son las conquistas más sobresalientes de los últimos cuarenta años. Y, naturalmente, nos hallamos en el primer estadio del movimiento, no en su terminación.

En efecto, y en algún grado, por muy duro que sea juzgarlo, con deliberada intención, las escuelas públicas están sufriendo un ataque. Los directores del ataque, en todas partes, son los grandes contribuyentes y las instituciones que representan a los elementos más ricos y privilegiados de la comunidad. A aquellos que utilizan menos las escuelas públicas, que dependen menos de ellas por su superior posición económica, que dan a sus hijos en su casa, por medio de la enseñanza privada, las mismas cosas que denuncia como superfluas cuando son ofrecidas en menor medida a las masas de niños de las escuelas, esos son los más activos en sus ataques a las escuelas públicas. Con el pretexto de la depresión y con el grito de economías (interpretadas en el sentido de reducción de gastos y no de supresión de derroches e irregularidades) están amenazadas la eficiencia y la atractividad de las escuelas. Los niveles alcanzados tras muchos años de duro trabajo, están descendiendo.

Que las causas de la situación no dependen de las escuelas, es demasiado evidente para necesitar demostración. Que las causas se hallan en la situación general de la sociedad, es igualmente evidente. Todo niño que sabe escuchar y leer, sabe también que aquéllas se hallan en las instituciones y organizaciones económicas de la sociedad actual. De un lado, está la crisis de la educación. De otro, los problemas sociales. No hay duda sobre la íntima conexión que existe entre las dos cosas. Las causas de la catástrofe económica son las causas de la crisis educacional. Lo que suprime o siquiera atenúe las fuer-



zas que han producido el colapso de la industria, la terrible inseguridad de millones de hombres, la quiebra del Gobierno, debida a la disminucion de ingresos, ejercerá el mismo efecto sobre la educacion. No hay otra salida. Tenemos que hacer lo que podamos desde ahora, para proteger a las escuelas de las fuerzas que las ponen en peligro. Haciéndolo así no defendéremos sólo nuestros intereses personales. De las varias sugerencias relativas a las "economías" en los gastos escolares pasados, "por vía de ejemplo", desde la Cámara Nacional de Comercio a las cámaras locales, sólo dos afectan directamente a los sueldos de los maestros en ejercicio. Otras suponen una reduccion de la longitud del curso y de la jornada escolares, aumento de la matrícula de las clases, reduccion de escuelas de párvulos y de adultos, posposicion de las construcciones escolares (manteniendo así el desempleo), simplificacion de problemas — un evidente eufemismo —, suprimiendo un año en la escuela primaria y otro en la secundaria, percepcion de matrículas de los alumnos de éstas, etc.

He indicado, pero no descrito con detalle, la situacion en que se encuentran los educadores, si siguen el consejo de comenzar el estudio de su relacion con los problemas sociales por lo que es más próximo a ellos. Este método de aproximacion revelará, como ya he dicho, no sólo la naturaleza económica de los problemas sociales que agobian ahora a la nacion y al mundo, sino que también alejará de los maestros la ilusion que muchos de ellos han mantenido, de que su vocacion y el interés vocacional son tan diferentes, tan separados de los otros trabajadores y asalariados, que les justificaba conservarse en una actitud de apartamiento. La demostracion de que la profesion educativa no es ni puede ser cerrada en sí misma, es completa. El educador, como ser humano, como miembro de la comunidad y como educador, sea maestro o inspector, tiene que preocuparse por los intereses, condiciones, necesidades y posibilidades económicas, por los planes de reconstruccion, si ha de ser seguro y eficiente al realizar su funcion educativa.

Por lo tanto, hemos de buscar una línea, un camino de aproximacion a los problemas sociales, lo cual es más a propósito para producir resultados de carácter duradero, en el sentido de actividades que no se evaporarán por un cambio



en la curva del ciclo económico. Cuando el educador siga este camino, verá que los problemas sociales no son algo fuera de él y su trabajo, sino que son directamente su propio interés, y (una vez más), que son así no porque afecten a su propia persona y sueldo, sino por la causa educacional a la que él mismo se ha entregado. Por esta misma razón verá que los "problemas sociales" significan los problemas que afectan a grandes masas de la comunidad; que no son cosas como truenos o ciclones contemplados desde fuera, sino que nacen de causas generales y que, por tanto, han de ser tratadas socialmente, es decir, por uno mismo en conexión con los demás. Existe una curiosa desviación en la naturaleza humana, que nos hace pensar en los problemas sociales como algo externo, aunque sus efectos son personales y privados. Nosotros, como educadores, necesitamos, ante todo, reconocer que los problemas sociales son algo propio; que ellos, y no simplemente sus consecuencias, son nuestros; que nosotros somos parte de las causas que los producen por lo que hemos hecho y dejado de hacer, y que tenemos un papel necesario en encontrar su solución. Además, no los hemos llamado "sociales" por una razón externa, sino por el interés educacional que es una parte de la sociedad.

En suma, un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor, con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador de cuello planchado. El problema es social porque es común. Dicho de otro modo, las causas que producen los sufrimientos de hombres y mujeres en esos otros grupos, son las causas que han provocado la crisis de la educación. Por lo tanto, si comenzamos a estudiar el problema social de suerte que el educador llegue a conocerlo perfectamente, descubrirá que nuestros intereses como maestros, son unos con los de todas esas personas. Si no comprendemos la identidad de interés que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico. O, en el mejor caso, será más sentimental que práctico.

Esta comunidad de interés no está confinada al hecho de que los maestros, como los miembros de los otros grupos, necesiten seguridad personal y la debida remuneración por su trabajo. La seguridad de la función útil, de un servicio ne-



cesario a la sociedad, está en peligro. El educador es consciente de que realiza una función social indispensable. Las condiciones actuales le hacen percibir el hecho de que la realización de esta función necesita protección. Pero esto mismo es verdad en todos los demás grupos. La sociedad no existiría sin los agricultores y los obreros de fábricas y talleres. Todos los grupos por igual son víctimas de fuerzas antisociales. Pues nada puede imaginarse más fundamentalmente antisocial que las condiciones y factores que paralizan a aquellos que están comprometidos en realizar una obra social necesaria, y que les impide llevar a cabo su labor, privando a la sociedad de lo que necesita y desmoralizando a los trabajadores mismos. Al menos que el mundo se convierta en un manicomio y al menos que el orden y la justicia sean ajenos a su constitución, tal estado no puede continuar indefinidamente.

La relación de la educación con los problemas sociales no es, pues, externa y académica. Reside, primeramente, en la comunidad de intereses de los educadores con todos los trabajadores, que son genuinos productores de necesidades sociales. Esta comunidad de intereses tiene sus polos negativo y positivo. Los educadores y otros seres semejantes, necesitan protección contra la inestabilidad personal, la inseguridad y el desastre amenazador. Tiene que serles garantida la efectiva posibilidad de realizar los servicios que requiere la comunidad entera. Yo insistiría diciéndole que el primer paso que deben dar los educadores, es el pleno reconocimiento de esta comunidad de intereses. Si no se arranca de este punto, me temo que el interés recién despertado de los maestros por los problemas básicos sociales, operará lejanamente y faltando una palanca languidecerá tan pronto como vuelva una moderada prosperidad.

El segundo paso que sigue naturalmente para la realización de la comunidad de intereses, es una alianza de la simpatía y la acción. La provincia y la función de la educación no están evidentemente limitadas a los niños, aunque los maestros como totalidad han tenido su parte en la aplicación de la educación limitada a niños y jóvenes, dejando a la prensa y a otras instituciones la formación de los juicios y sentimientos de los adultos. En tanto que los educadores piensen su obra como algo aparte de la de otros trabajadores y piensen sus



intereses como aislados, persistirá seguramente este estado de cosas. La alianza de los educadores con otros que están en desventaja por el caótico e inequitativo orden económico de la sociedad es, en cuanto puedo yo verlo, el único medio de cambiar tal estado de cosas, capacitando a los educadores para participar en la educación normal de los adultos.

Una razón de que no puedan proceder así actualmente, es que no están preparados para ello, aun intelectualmente. Participan del analfabetismo económico que es tan general, y gran parte de esta ignorancia es a su vez debida al alejamiento del maestro de la masa del pueblo, sobre la cual pesa más gravemente el desordenado esquema económico. Los educadores pueden adquirir la educación que les capacite para avudar a los demás con sólo la efectiva realización de la comunidad de intereses de que he hablado. La misma identificación de simpatía y pensamiento derribará también las barreras que separan a los maestros de los otros grupos y que les hace aparecer ante éstos como más o menos sospechosos.

Se habla ahora mucho sobre la importancia de un plan social para asegurar la integración y coordinación que nuestra sociedad enferma necesita tan urgentemente. Cuando leí la memoria del Comité sobre tendencias sociales, la tendencia más realzada era una condición de inestabilidad debida al desarrollo independiente e inconexo de las diversas partes del mecanismo social. Y según los que informan, con moderación científica, sobre esas tendencias, el desarrollo inconexo de la fase económica, tanto como totalidad en relación con otros intereses, como internamente en relación de sus partes entre sí, es la principal causa responsable del desequilibrio existente. Hoy la necesidad de plan y coordinación es, al menos en teoría, un lugar común. Pero ello no puede realizarse en el papel ni por medio de planes perfectos en teoría. El problema es más que ajustar funciones impersonales, como producción y consumo. El elemento humano interviene en ello. La obra ha de ser realizada por el pueblo. Pero no será hecha en tanto que el pueblo, como seres humanos, no se comprenda y simpaticen recíprocamente. Los maestros no tendrán ni aún una modesta participación en la edificación del nuevo orden social si no rompen el alejamiento y la indiferencia personales respecto a las cosas que tienen en común



con los agricultores, los trabajadores fabriles y la clase de cuello planchado, y hayan cesado de pensar sus intereses como aislados.

La obra que se ha de realizar en la ulterior educación social de los maestros mismos en materias económicas y en el trabajo que han de hacer con los jóvenes, no puede, en suma, ser realizada debidamente sino cuando los maestros, comenzando por sus propias actividades y funciones, amplíen sus perspectivas y simpatías hasta que lleguen a aquella asociación práctica con otros trabajadores que cree lazos comunes y produzca intercambio de experiencias e ideas en un esfuerzo común práctico. El deber de educar a los jóvenes para la ciudadanía es universalmente reconocido en palabras. En la actualidad, mucha de la labor realizada en este sentido es nula, porque la importancia del factor económico en la buena ciudadanía no recibe la debida atención. No se ve cómo puede merecer esta atención sin esa realización de la comunidad de intereses y la consiguiente alianza de la simpatía y la inteligencia de que he venido hablando.

En conclusión, permitidme decir que uno de los primeros pasos que se han de dar prácticamente para efectuar una conexión íntima de la educación con las actuales responsabilidades sociales es para los maestros afirmarse más directamente en los asuntos educacionales y en la organización y dirección de las escuelas: por afirmarse entiendo tanto en la dirección interna de las escuelas introduciendo mayor cantidad de responsabilidad del maestro en la administración, como en la relación externa con el público y la comunidad. La presente dictadura de la política escolar por los banqueros y otros grupos financieros exteriores es más que perjudicial para la causa de la educación.

Es también un comentario patético y trágico a la falta de poder social de la profesión docente. Los maestros no harán mucho por la solución de los problemas sociales, aparte de la influencia indirecta de la discusión académica, y mucho menos por edificar un nuevo orden social hasta que hayan tomado una parte activa en la solución de los problemas educativos que les conciernen más directamente en sus propias comunidades locales. Comenzar por la casa vuelve a ser aquí la lección que debe ser aprendida.



## *Viejas y nuevas concepciones sobre los hombres*

*por Juan Mantovani*

1.—*Subsuelo filosófico de la nueva educación.*—Paralelamente al nuevo clima cultural se trata en el campo pedagógico de aproximar la escuela a la vida, mediante una educación concreta, real. Se vive pedagógicamente un anhelo hacia la vida plena, donde están presentes las formas racionales de la vida reflexiva y las formas primigenias de la vida espontánea.

Asistimos hoy a una lucha pedagógica entre los partidarios de la supervivencia de las escuelas intelectualistas y los amigos de la escuela renovada. Aquéllos suelen, más que sustentar su propia construcción, atacar el movimiento nuevo. Prueba de ello es que no han hecho una crítica doctrinaria fundada a la educación nueva. Como alguien lo ha dicho, la escuela intelectualista se hunde más que por la fuerza del ataque de sus detractores, por la inconsistente defensa de sus partidarios.

El movimiento de la nueva educación es firme y vigoroso. No vive en el vacío. Se apoya en el nuevo clima cultural y en la nueva concepción del hombre. Trabaja decididamente por superar la desintegración del hombre en que se apoyó la escuela tradicional por la plenitud humana que postula el pensamiento filosófico más reciente.

La lucha entre la parcialidad y la plenitud del hombre, tema central de la antropología filosófica actual, constituye el subsuelo filosófico de la nueva educación. Integran ésta, centenares de corrientes teóricas y millares de ensayos experimentales, de las más diversas fisonomías y hasta de los opuestos sentidos. Sin embargo, en mayor o menor grado, todos se dirigen a fomentar por medio de la educación la nueva imagen humana.



2.—*Viejas y nuevas concepciones sobre el hombre.*—Habíamos esbozado este tema en el capítulo anterior, al tratar el alcance de la antropología y sus aportes al problema de la educación. Ahora, para comprender esa lucha en contra de la desintegración y en favor de la plenitud humana, que constituyen el subsuelo filosófico de la nueva educación, debemos referirnos a las viejas concepciones sobre el hombre, que lo redujeron a aspectos parciales de su verdadero ser, y a las nuevas ideas sobre su esencia. Claro está que la comprensión de esta lucha marcará derroteros muy claros a los pensamientos y a los esfuerzos educativos.

Nada más propicio que nuestra época para este estudio antropológico. Aparte de la preocupación cada día mayor que existe en torno del hombre, es necesario precisar las ideas a ese respecto. Muchos años consagrados a este estudio, han permitido a Max Scheler afirmar que, en ninguna época como en la presente, las ideas acerca de la esencia y origen de aquél han sido más inciertas, imprecisas y múltiples.

No quiere ello significar que lo que se pensó en otras épocas, haya sido verdadero. Se constituyó una idea dogmática sobre el hombre, que predominó largo tiempo. Así existe una concepción griega, otra medieval, otra positivista del hombre. Hoy no hay una sola opinión, ni un concepto firme sobre esta cuestión. En cambio, se ha encendido el problema del hombre. No se sabe, ciertamente, lo que él es, pero ha adquirido una gran fuerza la preocupación en torno del mismo. "Al cabo de unos diez mil años de "historia" — dice Max Scheler — es nuestra época la primera en que el hombre se ha hecho pleno, íntegramente "problemático"; ya no sabe lo que es, pero sabe que no lo es. Y para obtener de nuevo opiniones aceptables acerca del hombre, no hay más que un medio: hacer de una vez "tábula rasa" de todas las tradiciones referentes al hombre y dirigir la mirada hacia el ser llamado "hombre", olvidando metódicamente que pertenecemos a la humanidad y acometiendo el problema con la máxima objetividad y admiración. Pero todo el mundo sabe lo difícil que es hacer esa "tábula rasa", pues acaso sea éste el problema en que las categorías tradicionales nos dominan más enérgica e inconscientemente. Lo único que podemos hacer para sustraernos lentamente a su dominio, es estudiarlas con exactitud en



su origen histórico y superarlas, adquiriendo conciencia de ellas”.

3.—*Conciencia que el hombre tiene de sí mismo.*—A través de la historia de los modos singulares con que el hombre se ha pensado, sentido y contemplado, y se ha visto a sí mismo en relación con los diversos órdenes del ser, encuentra Max Scheler una dirección fundamental de esas evoluciones: todas se orientan hacia una creciente exaltación de la conciencia que el hombre tiene de sí mismo.

Esas exaltaciones siguen un ritmo. Algunos retrocesos no implican la negación del principio. Se producen por renovados impulsos históricos, por bruscas exaltaciones de la conciencia humana.

El estudio de estos movimientos ha venido a demostrar que hasta el apogeo de la cultura helénica no aparece el hombre diferenciado fundamentalmente sobre los demás seres de la naturaleza. Los primitivos sintieron una estrecha afinidad con el mundo animal y vegetal de su medio vital. Se observa, a este respecto, que una cultura tan desarrollada como la de la India, se funda en el indudable sentimiento de la unidad entre el hombre y todo lo viviente.

Pero, a partir de la cultura griega, el hombre quiere destacarse sobre la naturaleza. Para ello, los griegos imponen la idea del “lógos”, de la razón, del espíritu, como elemento específico del hombre. El logos lo eleva sobre el resto de los seres.



**SOQUINA**

**SOCIIDAD  
QUIMICA  
NACIONAL**

El mejor insecticida:

# INSECTOL

DE LA SOQUINA

Oficina Central: Santiago  
Agustinas 1121

Agentes Generales:

**WILLIAMSON, BALFOUR & Co. S.**



Lo levanta sobre la naturaleza, y lo acerca, mediante una relación imposible para otro ser, a la divinidad. Tal es lo que encierra el Cristianismo. “El Cristianismo — afirma Max Scheler — con sus doctrinas del dios hombre y del hombre como hijo de Dios, representa en conjunto, una nueva exaltación de la conciencia que el hombre tiene de sí mismo: piense el hombre bien o mal de sí mismo, atribúyese aquí, como hombre, una importancia cósmica y metacósmica que nunca el griego y el romano se hubieran atrevido a atribuirse”.

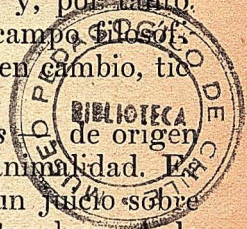
Las épocas posteriores a la medieval, constituyen sucesivamente nuevas reafirmaciones de la conciencia elevada que el hombre va forjándose de sí mismo. La edad moderna, a partir de Descartes, exalta al hombre con su específico poder, su exclusiva fuerza: la ratio. La razón humana se vuelve soberana y se entrega a la magnífica tarea de conquistar el mundo, salvando obstáculos, venciendo impedimentos.

4.—*Algunos modos fundamentales en que el hombre se concibe a sí mismo.*—El mismo autor a quien comentamos en estos breves capítulos de antropología filosófica — necesarios para el tema central de este libro, por cuanto cada teoría de la educación encuentra su base en una determinada concepción antropológica, tenga o no conciencia y conocimiento de ella el pedagogo o el educador — advierte que dominan aún en la cultura occidental cinco ideas fundamentales sobre el hombre y su posición en la multiplicidad de lo existente.

1) La primera idea derivada del mito religioso que hace del hombre un producto de la creación divina, y, por tanto, dotado de atributos especiales, no tiene, en el campo filosófico ni en el científico, mayor importancia; pero, en cambio, tiene insospechada influencia sobre los hombres.

2) La segunda idea — la del *homo sapiens* griego, cava un abismo entre el hombre y la animalidad. En Grecia donde, por primera vez, se produce un juicio sobre el hombre, elevándolo por encima de otra naturaleza. A la especie humana le pertenece un “agente específico” propio, sin que ninguna otra especie esté dotada de él: la razón. Por este agente, el hombre se hace poderoso. Logra conocer el ser divino, el ser del mundo y el ser de sí mismo.

En esta idea — que, como la anterior, tiene dominio entre nosotros — es necesario precisar cuatro características de





la mayor importancia. Esas cuatro notas son para Max Scheler: 1.º) El hombre lleva en sí un agente divino que la naturaleza no contiene subjetivamente; 2.º) ese agente se identifica ontológicamente, o, por lo menos, en su principio, con lo que eternamente plasma al mundo y da la forma al mundo (racionalizando el caos, convirtiendo la “materia” en cosmos); por lo tanto, ese agente es verdaderamente capaz de conocer el mundo; 3.º) ese agente como “logos” — reino de las formas “substanciales” en Aristóteles — y como razón humana, tiene poder y fuerza aun sin los instintos y la sensibilidad (percepción, memoria, etc.), comunes al hombre y a los animales, para realizar sus contenidos ideales (poder del espíritu, fuerza propia de la idea); 4.º) este agente es absolutamente constante en la historia, en los pueblos y en las clases”.

3) La tercera idea — la del *homo faber* —, sostenida por las teorías matemáticas, positivistas y pragmáticas, no concede al hombre un agente específico. No hay entre él y el animal una diferencia esencial, sino de grado, de complejidad evolutiva. Actúan en el hombre los mismos elementos, fuerzas y leyes que en todos los demás seres vivientes.

*Espíritu, razón, alma, sentimiento, voluntad*, etc., no tienen origen y existencia independientes de las demás leyes del ser. Esos aspectos constituyen grados mayores en la evolución de los seres vivos.

“¿Qué es, pues, en esta teoría, primordialmente, el hombre? Es: 1.º, el animal de señales (idioma); 2.º, el animal de instrumentos; 3.º, un ser cerebral, es decir, que consume mucha más energía en el cerebro solo — sobre todo en la función cortical — que los demás animales”.

Los signos, las palabras, los conceptos, la ciencia, el derecho, las organizaciones políticas (el Estado) también son instrumentos — instrumentos inmateriales — que, agregados a los instrumentos materiales — la mano, herramientas, recursos técnicos —, convierten al hombre en un ser exclusivamente dado a la acción. Lo conducen directamente a ser *homo faber*, es decir, capaz de alcanzar el dominio y utilización progresiva de las fuerzas naturales.

4) La cuarta idea — la del hombre dionisiaco — sustenta la concepción opuesta a la del *homo sapiens* y a la del *homo faber*, que ha venido dominando en casi toda la historia de



Occidente. El hombre es el ser de instintos, no de espíritu. La categoría de "ser espiritual" que ha alcanzado a través de la citada historia occidental, representa, en el fondo, una decadencia. Otra cosa no es la negación de la vida auténtica, que ese largo proceso encierra. Ha sustituido los atributos primigenios por los forzosos sucedáneos: signos, palabras, ideas, instrumentos, etc. Ha negado el instinto, que es el fondo esencial de la vida. Lo ha aniquilado, con el pretexto de permitir la exaltación del espíritu. Por esto, la negación del instinto de la vida misma — según esta teoría — no proviene de la impotencia para construir más allá de la vida auténtica un ser superior, sino de la debilidad o incapacidad para desenvolverla de acuerdo a sus valores originarios.

Como en la idea del *homo sapiens*, en ésta se sostiene la existencia de dos fuerzas: vida y espíritu. No obran de modo concurrente y convergente, sino como dos poderes rivales, antitéticos. El espíritu aparece como el principio destructor y aniquilador de la vida. El hombre resulta así un enfermo — pero el hombre mismo es una enfermedad — que en el afán de elevarse, sublimarse, se ha destruido.

Tesis original y extravagante que, si por sí sola no concluye en un concepto aceptable, advierte el vacío o la debilidad de las otras tesis que responden a direcciones unilaterales. Encarna un intenso panromanticismo y una clara exaltación de los valores vitales frente a los valores espirituales. Tiene esta idea una procedencia filosófica muy respetable — Savigny, Bachofen, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson — y tiene también sostenedores actuales de hondo influjo en la filosofía: Luis Klages, Edgardo Daqué, León Frobenius, Oswald Spengler, Teodoro Lessing y Juan Vainhiger.

Al referirse a esta teoría, Max Scheler señala su falsedad, pero advierte, al mismo tiempo, que ella se apoya en razones tan serias y graves como las que sirven de sostén a las aludidas concepciones antropológicas: la cristiano-teológica (el hombre de la creación), la humanista racional (*homo sapiens*), y la positivista-naturalista (*homo faber*). En una síntesis clara, Max Scheler la interpreta así: "Pero es más; según esta doctrina, el hombre, en su historia, ha perdido más de lo que ha ganado; no sólo por lo que se refiere a su ser y a su existencia, sino también por lo que se refiere a sus facultades metafí-



sicas de conocimiento. El hombre dionisiaco, el hombre instintivo, que aparece aquí — en radical oposición al invento griego del *homo sapiens*, del hombre “apolíneo” — como el ideal contrario; el hombre, que por medios técnicos particulares, anula el “espíritu”, gran demonio, usurpador y déspota de la vida, para recobrar la perdida unión con la vida, que sustenta las “imágenes” del universo, ese hombre es el que, en definitiva, se halló más próximo a la realidad metafísica”.

Klages ve en el ser espiritual — en el ser personal — la máscara del cómico, el papel del actor, el certificado de “una vida ultrajada espiritualmente”, de una vida “al servicio del rol que le es ordenado por la máscara del espíritu”. El espíritu disfraza de artificios la individualidad y cubre de irrealidad la vida. Oculta la verdadera naturaleza del ser.

Se verá más adelante el influjo que ejerce en el campo pedagógico la afirmación de los valores vitales que nuestra época realiza.

5) Una quinta idea — la del hombre “superhombre” — deriva de la concepción nietzscheana. Tiene sus rasgos fundamentales en la negación de Dios y la superafirmación de los poderes del hombre. Funda su “ateísmo” en el supuesto de que la divinidad, al regir la vida del hombre, priva a éste de libertad y responsabilidad. Toda predestinación establecida por fuerzas ajenas al hombre, disminuye a éste en su soberanía. Se quita al hombre un orden trascendente.

El hombre, según esta tesis, sustentada por Nietzsche y hoy por Enrique Kerler y Nicolás Hartmann, se mueve entre dos órdenes: el del mecanismo causal y el del reino libre de valores e ideas objetivos. El hombre únicamente es capaz de asignar sentido y valor al cosmos y al hombre mismo. No puede apoyarse sobre ninguna voluntad superior a sí misma, sobre ninguna divinidad. Por eso, el “superhombre” no es una nueva especie de seres vivos, distinta y superior al hombre, sino un hombre que sobrepasa con mucho a los demás hombres.

Es un ser dotado de pujanza suprema. Reúne los atributos del poder: conciencia, sentimiento y voluntad de poderío. Esta es la base de toda existencia. Por esto, el superhombre no obedece a designios de ningún poder extraño. No aguarda que llegue de fuera la tabla de valores y los fines que ha de



proponerse. A la inversa, él mismo se la propone, de acuerdo a su propia valorización, con entera libertad y absoluta responsabilidad.

Aceptar imposiciones ajenas equivaldría a confesar falta de fuerza interna, poder humano, contradictoria con la significación del superhombre.

En la aplicación de las normas y en realización de los fines impuestos por sí mismo, el superhombre de Nietzsche es implacable. Soporta todos los dolores y renuncia a todos los placeres, para conquistar aquellos fines. Tal es la definición de la voluntad, que no es otra cosa que el instrumento que conduce la vida a la plenitud de sus fuerzas y poder. Por tanto, el ideal del superhombre es la voluntad de poderío, la voluntad de vivir, la valorización de una vida ascendente y afirmativa, llena de potencias y grandezas. El valor sustantivo para Nietzsche, es vivir, y este valor sólo lo puede despertar en el hombre el hombre mismo, mientras que para Schopenhauer, el valor supremo es no vivir, la negación de la vida, es decir, dar a la vida un sentido de procedencia extraña al hombre mismo.

Se explica la oposición de Nietzsche a toda ética que carezca de fundamento vital. La moral de un hombre, para él no es más que la reverberación consciente de su íntima esencia. Sólo la alcanzarán las "almas señoriales", que llevan en su interior el germen del superhombre, la capacidad de dominarse, dirigirse y gobernarse a sí mismo, y de acuerdo con sus naturales disposiciones. No pueden lograr, en cambio, este ideal ético las "almas serviles", débiles, incapaces del propio dominio; esclavos de su inercia o de sus pasiones, esclavos de las opiniones y valoraciones ajenas, esclavos de las dificultades exteriores. Rechazan la lucha, se someten, para no sucumbir a valores convencionales, opuestos a la vida misma.



## *El Indígena*

*por Luis Alberto Sánchez*

Lo indígena y el indigena constituyen dos problemas — uno solo verdadero — de Nuestra América.

Como la obsesión indigenista galopa, y como en tal galope cometen los jinetes faltas imperdonables y como señalar aquellas faltas pudiera ser interpretado como ánimo censorador, que no justiciero, opto por denunciar, antes que otras, las debilidades de los americanos que me tocan un poco más de cerca que los demás: me refiero a algunos escritores del Perú. De esta suerte despíntase el posible chovinismo — cavernaria actitud — de algunos pocos americanos o inframericanos que mantienen las patrias chicas aún.

Porque lo indígena comprende los problemas fundamentales de México, Perú, Bolivia, Ecuador; en parte, Colombia, Venezuela, Paraguay y, algo, Argentina, se explica una especie de esnobismo indigenista que tuvo su hora cenital, que llegó a su clímax, allá por los lejanos días — días de meridianos y disputas aldeanas con océanos de por medio — por los lejanos días de 1927. Lo indígena fué el punto capital de la propaganda social. Los comunistas incitaron a las grandes masas indígenas a formar Repúblicas indígenas, — república quechua, república aimará, etc., — blandiendo, por igual, el principio de la autonomía de las naciones — prejuicio intencionado de la etnología, — y el principio de la igualdad económica — constatación realista de verdaderos marxistas. Por otra parte, mientras así planteaban el problema, no vacilaban en acusar al Apra, o sea a la Alianza Popular Revolucionaria Americana, de que sus meras iniciales significaban, no su verdadero nombre, sino este otro truncado, intencionado y falto de realismo: América para las razas indígenas. A modo de simple anécdota ilustrativa recordaré que, en el Perú, los escritores nos dividimos en bandos: unos partidarios de que el indígena absorbiera totalmente al Perú, con



Mariátegui; y otros, como yo, sostenedores de que el Perú, por ser país mestizo, no puede desdeñar sus raigambres y secuencias de diversos calibre y pigmento.

(He de confesar al paso que, en la polémica de entonces, se vió que yo estaba muy mal enterado de cuestiones sociales, pero que Mariátegui estaba muy mal enterado de cuestiones peruanas: él acendró entonces sus estudios del Perú, y yo me eché a absorber todo lo que pude sobre cuestiones sociales. Y en ello ando, y por ello navego en mares de destierro que son tan provechosos y esclarecedores...)

Pues, siguiendo el compás de aquella tendencia que nació con la aparición del realismo en América — hacia 1870 — muchos escritores quisieron dejar su contribución indigenista como mástil de estadio en día de olimpiada. Entre ellos, Ventura García Calderón, que escribió los relatos de "*La Venganza del Cóndor*", "*Couleur de Sang*", etc. Aquí no se discuten propósitos, sino realizaciones. Ventura expandió el fervor indigenista, y, nuevamente, como a principios del 800, salpicaron faldellines multicolores los boscajes intrincados de la literatura modernista. Más, si recuerdo a Ventura, ello se debe a que Ventura estaba y sigue estando distante de lo indígena, en el espacio y en el tiempo, y en el clima intemporal a inespacial de las similitudes y las diferencias. Sin embargo, sintió o reclamó avataresco o la tentación excursionista de ir por aquellos mundos de Manco Capac, en plan de oteador y de captor.

No quisiera insistir demasiado en lo indígena, pues ya le he dedicado un largo ensayo que apareció en Atenea, de Chile, y algo más analítico en el primer tomo de mi "*Literatura Peruana*". A pesar de ello, forzoso es insistir en ciertos tópicos, a fin de no restar unidad y cohesión a este Esquema. Y, antes que todo, para distinguir entre lo simplemente esnobista y lo auténtico, entre el culto de lo exótico por exótico, y la palpación cierta de lo vernáculo. Acaso resulta paradójal hablar de un esnobismo indígena, siendo lo esnob signo de novedad, y lo indígena emblema de lo más arcaico americano. Pero, sin pretender explicarlo, así es. Lo esnob es una posición mental fuera del tiempo, meramente espacial. Extensa y no intensa. Lo indígena, para ser señero y fuerte es intenso, y además, extenso. Con buzos y atalajas se cala lo



indígena; con compases y escuadras, lo esnob. Ahora, se trata de buzos y atalayas.

Ahora bien: el más simple examen de tal realidad indígena arroja un saldo clarísimo: organización social colectivista y hegemonía de señores belicosos; lírica saudosa; sentido crítico y fábula; musicalidad y decorativismo. Tales elementos sirven para comprobar que, al llegar el blanco a América, ya existía una cultura hecha, autóctona: la cultura indígena. Y conste que no me amparo en la abrumadora bibliografía indigenista.

Lo he hecho otras veces, y me prometo repetirlo. Pero aquí no es el lugar.

## 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



## *La pintura como expresión de pesimismo*

por Carlos Brandt

La primera etapa de nuestra civilización, fué la llamada *grecorromana*, y la caracteriza el *optimismo*, pues entonces todo era grandeza, gloria, satisfacción, y hasta los esclavos estaban conformes con su suerte. La segunda etapa de nuestra civilización, fué la afligida, angustiada e inconforme *Edad Media*, cuyo concepto característico tenía que ser, consecuentemente, el *pesimismo*. Esas dos etapas están, por lo tanto, representadas por dos condiciones mentales diametralmente opuestas: el optimismo y el pesimismo. Ello nos demuestra que no fué una simple coincidencia el hecho de que la escultura llegase a su apogeo durante la civilización grecorromana, y la pintura en la Edad Media, pues, a la inversa de la escultura, que expresa optimismo, la pintura no expresa sino pesimismo. De modo que, como manifestaciones artísticas, la escultura y la pintura son opuestas, pues representan dos estados mentales distintos, como veremos luego.

Así como el paganismo en la antigua Grecia, el cristianismo en la Europa medieval nos demostró ser mayor la influencia de los pueblos para adaptar y hasta para modelar las religiones, conforme a sus respectivos criterios, que la de las religiones para modelar el carácter de los pueblos. El pesimismo medieval es el fuego en que había de templar su acero nuestra civilización, para poder continuar en la escala evolutiva que le tiene señalado el destino. Ese pesimismo nos explica también la razón de que la pintura — la manifestación artística que mejor simboliza la humanidad irredenta — culminara durante el Renacimiento, esto es, en la última parte de la Edad Media. Mas este pesimismo medieval, y que aun perdura con sus dolores, preocupaciones e incertidumbres, como dije, está destinado a preparar el camino a la tercera etapa de nuestra civilización futura que ya se inicia: el racionalismo.

Si es posible determinar fechas a las transformaciones de



la evolución biológica, no menos difícil sería fijarlas a las de la evolución espiritual. Sabemos que la mentalidad de la civilización, cinco siglos antes de Jesucristo, era diametralmente opuesta a la de quince siglos después: la una era optimista; la otra pesimista. No existe una fecha definida para establecer cuándo se efectuó ese cambio mental que fué paulatino, como toda obra de la naturaleza. Hoy hablamos de la Edad Media como de cosa pasada, sin percatarnos de que en su concepto más característico, el pesimismo, la Edad Media aun perdura. A pesar de nuestros decantados adelantos técnicos, éstos parece que de nada han servido para el progreso espiritual. De manera que el pesimismo de la Edad Media continúa inalterable, pues aún no acabamos de salir de aquella mentalidad pesimista. Hoy tenemos todavía plagas como en la Edad Media, y algo más horroroso aún, que entonces no existía: el pavoroso aumento progresivo de los males cardíacos, del cáncer, de la locura, de la diabetes y demás enfermedades incurables. Las guerras modernas — gracias a nuestros careados adelantos técnicos — son hoy mil veces más devastadoras que nunca. Nuestra realidad actual no puede ser más cruel: ¡la vida es una lucha sin fin, y la muerte una perspectiva desoladora! Por más que se diga lo contrario, nuestra mentalidad nos muestra que vivimos aún en plena Edad Media. Y lo curioso es que este hecho ha sido constatado por las artes. Nuestra imposibilidad para crear estatuas como las que esculpían los griegos de hace veinticinco siglos, demuestra cuán distantes estamos de aquella civilización optimista. En cambio, la pintura, que en estos últimos siglos ha llegado a su más alta expresión, nos demuestra cuán cerca estamos de la Edad Media.

No deja de ser significativo el hecho de que una idea que pueda ser expresada adecuadamente por medio de la pintura, no lo pueda ser por medio de la escultura y viceversa. Ello nos demuestra que ambas artes representan conceptos mentales diametralmente opuestos. Las figuras de cera no podrán ser jamás verdaderas obras de arte, por la sencilla razón de que, siendo escultura y pintura a la vez, o sea, optimismo y pesimismo, se desvirtúan mutuamente y con ello queda destruído el efecto artístico. Es por ello, también, que una *Venus* en el lienzo esté tan fuera de lugar, como una *Dolorosa* en



mármol. La escultura expresa la serenidad, el optimismo, y, por lo tanto, jamás provoca risa, sino puramente admiración. En cambio, las líneas, el dibujo, nos pueden provocar risa, y los colores sentimiento. La *Afrodita de Knidos* no puede causar ni risa ni llanto, porque los grandes escultores griegos tenían el don de ver las cosas bajo su aspecto de eternidad. En sus mármoles no había carne ni, por lo tanto, dolor.

Los dioses griegos eran optimistas; los bíblicos, pesimistas. De ahí que la mejor representación de estos últimos esté en el lienzo y no en el mármol. En cambio, es únicamente en el marmol que los dioses griegos, los dioses optimistas, podían tener una representación adecuada. Solamente el respeto religioso es lo que nos permite contemplar, sin repulsión ni risa, las figuras de yeso que vemos en los templos católicos destinadas a representar mártires cristianos. Jesús y María no están bien sino únicamente en el lienzo, donde Miguel Angel, Durero y Rubens les dieron vida. Uno de los filósofos que más se han profundizado en la psicología de las artes, Schopenhauer, nos habla de la repulsión que le produjo la estatua de *San Juan Bautista* en la Galería de Florencia. El filósofo sostiene que la escultura manifiesta la afirmación de la vida, en tanto que la pintura expresa la negación de la vida. El distintivo de la primera es belleza, serenidad, gracia; el de la segunda es pasión, sentimiento, carácter. Por eso la pintura puede presentar adecuadamente figuras repulsivas, personas enfermas, esto es, pesimismo, en tanto que la escultura no puede presentar adecuadamente sino salud, triunfo, belleza, dioses olímpicos, ecuanimidad, optimismo. Hace más de veinticinco años, antes de haber leído a Schopenhauer, en mi libro "La Belleza de la Mujer" llamaba yo la atención hacia el hecho de que la *Venus* de Boticelli — como toda *Venus* — estaba fuera de lugar en el lienzo. Para pintar dicha *Venus* posó Simonetta Catanea, la amante del pintor, y en un retrato que existe en el Museo de Berlín me pude yo cerciorar de ser cierto que Simonetta era deforme y tuberculosa: mal modelo para expresar el optimismo, la belleza y la pureza de una diosa. . . . La *Venus* de Giorgione está también fuera de lugar en el lienzo. Los colores, como dije, no pueden expresar la pureza divina del blanco mármol. Los colores expresan con demasiada fuerza la tragedia de la humanidad irredenta, para



que puedan simbolizar la pureza optimista. Por eso el desnudo es, en mármol, siempre puro... El desnudo, en el lienzo, es siempre sensual; es carne, es dolor...

La escultura y la pintura representan, como dijimos, el optimismo y el pesimismo: dos conceptos que han constituido el combate más reñido que se ha venido librando en el terreno de la filosofía. Los optimistas Rousseau en Francia, Leibnitz en Alemania, y Schafterbury en Inglaterra, están animados por la misma mentalidad que inspiraba a Fidias, Mirón y Policeto, en Grecia. De la misma manera los pesimistas Voltaire en Francia, Schopenhauer en Alemania y Hume en Inglaterra, no hacían más que hablar en el sentido de Miguel Angel, Durero y Rubens. Cada uno expresa, a su manera, el estado de su alma o del alma de su respectivo pueblo. Ningún pesimista vió jamás con buenos ojos a un optimista. Es por ello que el pesimista admirará siempre la pintura más que ninguna otra de las artes, pues es la que mejor se adapta a su estado mental. El canto de la pintura, como el del prisionero, suena más bien como un gemido. De ahí que la pintura fuese el arte escogido por la oprimida y amenazada Edad Media para manifestar su concepto mental...

Tenemos noticias de que en la antigüedad hubo talentosos pintores; pero como hasta nosotros no nos ha llegado ninguna de sus obras que merezca reconocerse como maestra, tenemos derecho a creer que aquella pintura no ha debido ser tan admirable. Poseemos jarrones decorados en la Grecia del siglo V. A. J. pero tampoco podríamos dar a esas pinturas el nombre de arte. Para la historia, la pintura, como arte verdadero, comenzó con Duccio, Cimabue y Giotto, quienes vivieron en Italia de 1255 a 1336. Más tarde con Fra Angélico (1387), Boticelli (1444) y Verrocchio (1435) hizo dicho arte un notable progreso. Desde entonces la pintura comienza a adelantar prodigiosamente hasta llegar a su apogeo con el Renacimiento.

Sería aventurado lanzarse a hacer comparaciones, a ver quién representaría mejor ese apogeo, especialmente si se tiene en cuenta la diferencia que reina en los distintos criterios y escuelas. Unos prefieren la *sutil línea intelectual* de Leonardo, otros el *ritmo de brazos y piernas desnudas* de Miguel An-



gel, no faltando quien muestre su predilección por el *estilo grandioso y universal* de Rafael y que desde hace algún tiempo viene perdiendo la preeminencia que antes tenía. El consenso de la crítica moderna da la palma de la pintura italiana a la *profunda tonalidad* del pincel del Ticiano, pero hay quienes afirman que *la musical morbidezza* de Correggio no tiene rival. ¡Fué este último quien sostenía que Rafael era un pigmeo comparado con Ticiano! Sesudos críticos opinan que hay que salirse de Italia para encontrar el mejor pintor del mundo, no siendo pocas las probabilidades que a ese título tiene *la radiante paleta* del holandés Franz Hals, o la del *Mago del Claroscuro*, su compatriota Rembrandt. Cada día gana más terreno en la preferencia de los críticos modernos, *la delicadeza objetiva y el formidable misticismo* del alemán Durero, así como *la naturalidad y la sutil visión* del español Diego Velázquez quien, en opinión de eminentes autores, es el verdadero rey de la paleta: nadie, mejor que él, ha logrado dar tres dimensiones al lienzo. Otro pintor cuyo nombre es muy manoseado por los críticos, es Rubens, alemán de nacimiento y flamenco de escuela artística. Con sus 3200 cuadros, Rubens fué ciertamente el más fecundo de los grandes pintores. Pero en el arte, como dijimos, todo es cuestión de gusto, y si vamos a la intelectualidad, ningún pintor se gana a Leonardo quien, con sólo sus cinco cuadros auténticos existentes — y casi todos averiados, — nos muestra haber cruzado los horizontes de la pintura para internarse en regiones ignotas que colindan con la metafísica.

Entre las pinturas más famosas que existen cítase *El Juicio Final*, *La Última Cena*, *La Ronda de Noche*, *La Gioconda*, *La Madonna Siatina*, considerada esta última, como el cuadro más valioso del mundo. El principal mérito de este cuadro consiste en que Rafael, quien fué un tiempo discípulo de Leonardo, se atuvo allí a la intención filosófica leonardesca. Porque lo más admirable de ese cuadro es la actitud de la Virgen y del Niño con las miradas fijas en la humanidad eterna. . . Recuérdese que el arte tiene el don de condensar y hacer brillar los más altos pensamientos, las más hondas verdades, en su forma ideal. La suprema creación existente de la escultura, *la Afrodita de Knidos* (Munich), así como el cuadro más valioso del mundo, *La Madonna Siatina* (Dres-



den) — aunque opuestos en el simbolismo religioso, en el concepto filosófico, y particularmente en tendencias artísticas — expresan ambas a un mismo tiempo, la belleza física y espiritual en grado sumo. Tanto la *Venus* como la *Madonna*, la diosa de Grecia como la de Judea, la pagana como la cristiana, la desnuda como la vestida, representan una misma cosa: el tipo ideal de la belleza; el símbolo de la eternidad. En el cuadro de Rafael se nota algo que no existe en ninguna de sus otras obras: la comprensión del destino, el concepto optimista de la humanidad eterna, y es en ello que consiste su mayor originalidad, pues regularmente la pintura, según dijimos, expresa pesimismo. Como se comprenderá, las huellas del sutil Leonardo resaltan en ese admirable cuadro...

Según vimos, nuestra actualidad no puede ser más cruel: la vida es una lucha sin fin y la muerte una perspectiva desoladora. El hombre ignora su destino, y en medio de tan espantosa angustia, no le queda otro consuelo, otra disyuntiva, que asirse al mito... De ahí por qué razón desde las *Dolorosas*, los *Ecce Homo* y los *Infiernos*, hasta los paisajes grises de Turner, la expresión de la pintura — a pesar de la psicológica sonrisa de la *Gioconda* y de la *Madonna Sixtina* con la vista fija en la eternidad — ha sido siempre el sufrimiento, la melancolía, el dolor de la humanidad irredenta abandonada a la desoladora incertidumbre de su existencia. En cambio, la escultura simboliza la fuerza, la libertad, el triunfo. La escultura refleja una mentalidad optimista; la pintura una mentalidad pesimista. Por eso los pintores cuya mentalidad se elevó más allá del pesimismo, terminaron por escultores.

Verrocchio, pintor pletórico de optimismo, rompe el pincel y empuña el cincel para esculpir su *Coleoni*, estatua sin rival en el mármol moderno y cuya mayor originalidad consiste en haber sido una obra griega llevada a cabo en el siglo XV! Leonardo de Vinci emprende la aun más asombrosa originalidad de llevar el optimismo al lienzo; pero al convencerse de que la pintura no lograba acompañarlo adecuadamente en el vuelo de su imaginación, siguiendo las huellas de su maestro Verrocchio, modela su famosa estatua ecuestre *Il Cavallo*, desgraciadamente destruída pero que, según los expertos, habría sido rival de la de Verrocchio. Y aun va más lejos que su



citado maestro al prever en cinco mil notas, la base fundamental de las ciencias y de la filosofía modernas con cinco siglos de anticipación... También Durero se resiente de los estrechos límites de la pintura y aparta a un lado los pinceles para con el buril crear, en bronce, una copia de *Il Cavallo* de Leonardo. Cuando Miguel Angel, desbordante de inspiración, quiere expresar el optimismo, rompe los estrechos moldes de la paleta que aprisionaban su múltiple genio y tomando en las manos el cincel esculpe su *Moisés*. "¿E per che non parla?" exclama encarándosele a la obra al darle el último toque. ¿Cuándo le hizo el pintor esa misma pregunta a ninguna de sus obras pictóricas, que fueron las que más renombre habían de darle? El artista sabía muy bien que el mármol habla, porque es el que mejor expresa el optimismo, en tanto que el lienzo no sabe hablar sino gemir. ¿Por qué no esculpió Miguel Angel un *Crucificado* o una *Dolorosa*? No atreviéndose a ofrecerle al Papa una estatua de *Júpiter* o de *Venus* para la Basílica de San Pedro, le encontró una solución al problema esculpiendo un *Moisés*, con cuernos y todo, para simbolizar la fuerza, el poderío de Jehová, cuya figura original, según la tradición, era un toro. De modo que ese símbolo tradicional de la Divinidad Omnipotente, los cuernos, no podían faltar en la frente del Moisés del Vaticano.

La pintura es la forma artística de expresar la mentalidad del mundo irredento, y así, hasta en la sonrisa de la *Gioconda* hay dolor. Rembrandt es, en ese respecto, tremendamente humano, esto es, sombrío. La mayor originalidad de Franz Hals consiste en haber podido expresar la alegría en el lienzo. El Greco retrata, sin saberlo, la cara angustiada de don Quijote. Ribera expresa el sufrimiento del sabio, que se empeña en escudriñar el misterio. El misticismo de Durero es desgarrador y aun Velásquez, en medio de su imponencia, nos habla del dolor. Su *Hombre con la copa* es aparentemente alegre; pero es la falsa alegría del vino con que se quiere acallar la realidad espantosa de una humanidad condenada al sufrimiento aquí y a una desoladora incertidumbre respecto al más allá... Yo he pasado horas enteras contemplando ese cuadro magnífico, pues en el fondo de aquella ligera sonrisa veo agitarse la tragedia humana. Es una de las obras pictóricas que más me han hecho pensar y en ello está otra de sus



originalidades, pues la pintura, como ya dije, tiene por principal objeto hacernos sentir. No olvidemos que la tendencia de las alegorías pictóricas no es hacernos pensar sino relatarnos episodios. Lo mismo podríamos decir de las pinturas intencionadas, como las Bougureau.

La pintura nos hace pensar cuando, como con Velázquez, Leonardo o Rembrandt, nos representa el sentimiento de la humanidad irredenta detrás de una copa de vino, de una sonrisa de mujer o de la grave toga de un síndico de Drapiers. En cambio, no más trágica, pero sí más de acuerdo con su misión está la pintura cuando, por medio de una *Dolorosa*, un *Ecce Homo* o un *Juicio Final*, nos hace sentir nuestra sumisión al dolor. He ahí la razón de por qué Durero, Rubens, Miguel Angel y demás pintores seguirán siendo los genuinos representantes de un arte encargado de expresar el sentimiento general de una época en que imperaba la mentalidad pesimista...

La escultura es la expresión artística del optimismo, de la fuerza, del paganismo, del triunfo, así como la pintura es la expresión artística del pesimismo, de la cristiandad, de la tragedia humana. Mas por esas dos mentalidades, la optimista y la pesimista, tiene que atravesar la humanidad para poder llegar algún día al racionalismo, que la conducirá a la comprensión del destino, poniéndose así en el camino de su redención.

## 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 8762



## *Medición de la mentalidad del niño (1)*

*por Anna Gillingham*

(Del Instituto de Neurología, Nueva York)

Los valores fundamentales pueden descubrirse a veces por medio de la valuación científica de la habilidad en la niñez. No es necesario forzar una cuña cuadrada en un agujero redondo cuando con la ayuda de pruebas psicológicas podemos encontrar un modo más constructivo de ayudar al niño a buscar su camino en la vida. Pero si se quiere que las pruebas llenen esta misión social de tanta importancia, debe comprenderse qué es lo que son y qué es lo que prueban. Los padres, cuyo interés no deja de ser válido por el hecho de que no posean conocimientos técnicos sobre la materia, muy a menudo interpretan mal los resultados de las pruebas y sus implicaciones. Además debemos admitir que frecuentemente muchas cosas que están lejos de ser "científicas" se hacen equivocadamente al amparo del nombre de "pruebas científicas".

¿En qué radica, pues, la significación de las pruebas? Usando los términos más simples, las pruebas representan un paso hacia la obtención de datos uniformes y hacia la comparación objetiva; un paso que se aleja del prejuicio de la opinión subjetiva. Si se sabe con certidumbre cómo responden 1.000 niños a cierta situación, podrá con mayor certeza la reacción de un niño dado a esa misma situación. El primer requisito para que exista un ajuste del individuo al trabajo que ha de desarrollar en su vida, es saber qué es lo que puede razonablemente esperarse de ese individuo. Tenemos, por ejemplo, el caso de J. que no estaba progresando en sus estudios aunque no podía saber por qué. Entendía todo lo que podía entender pero el resto se encontraba más allá de su horizonte y por ello no sabía que no lo estaba comprendiendo.

Se necesita en verdad poseer una mente brillante para poder valorar las dificultades propias.

La madre de J. decía que su hijo era muy "vivo" — todo lo que pedía era que hiciera todo lo que estaba de su par-



te y sabía bien que en esa forma llegaría al éxito. No obstante, la madre admitía que a J. le faltaba concentración y deseaba que su maestra le enseñara a "concentrar". Su maestra, por otra parte, afirmaba que J. era perezoso y que podría triunfar si quisiera. La maestra podía probar su afirmación porque un día había hecho que J. se quedara después de la clase y ayudándole un poco pudo resolver el problema perfectamente, lo cual demostraba que podría hacer lo mismo en todo tiempo con sólo querer hacerlo. J., por supuesto, supuso que su madre y su maestra sabían lo que estaban haciendo y, por lo tanto, creyó que él era culpable, y su alma infantil se sintió abrumada por un sentimiento de culpa.

La prueba de inteligencia a que subsiguientemente se sometió a J., mostró que su edad mental se encontraba dos años más abajo de la *mediana* (2) de la clase a que asistía. J., por tanto, se encontraba en situación semejante a la que se encontraría el lector, si fuera de estatura baja, y tratara de seguir un juego muy interesante en medio de una multitud de gente más alta. Habría varios minutos durante los cuales el lector no podría ver nada. De repente se levantaría un grito entusiasmado de la multitud y entonces, haciendo un supremo esfuerzo, el lector se pondría de puntas a tiempo para ver el final de una jugada brillante, y compartiría el entusiasmo de la multitud. Pocos momentos después un vecino más alto comentaría sobre el juego y el lector no podría terciar porque no sabía de qué se trataba. El vecino se irritaría porque el lector no estaba prestando atención al juego, ya que hacía unos minutos acababa de probar que podía verlo muy bien. Afortunadamente, para nuestra salud mental y física, ninguno de nosotros desarrolla constantemente el total de sus energías. Sería imposible ver todo el juego completo sobre la punta de los pies. Igualmente, tampoco puede J. levantarse y conservarse constantemente en el nivel al que lo elevó la maestra durante unos momentos de contacto personal intenso. La comprensión clara de esta situación debería tener como resultado no sólo un reajuste debido del trabajo que se da al niño sino también una rectificación completa del grado de responsabilidad que en justicia le corresponde con relación a dicho trabajo.

Como contraste, mencionaremos el caso de L., un joven



agradable pero despreocupado que decía que le gustaría ser abogado, aunque su trabajo en la escuela era poco satisfactorio en todas las materias. Creía que era "muy cerrado" como su padre le había dicho siempre. Después que se le hizo una prueba, fué posible asegurarle que poseía ciertas cualidades mentales que se requieren para tener éxito en la práctica del derecho — vocabulario amplio y preciso, un poder poco común de generalización y un notable raciocinio abstracto. Al escuchar esto, el muchacho quedó atónito y no pudo ocultar su asombro y al retirarse lentamente dijo—como hablando para sí mismo: "tengo ahora que demostrar que puedo hacerlo". En la quincena siguiente todos sus maestros notaron un gran cambio en él y pocas semanas después sustentó con éxito el examen de admisión a la universidad. El error más serio que puede cometer una escuela es quizás permitir que un alumno funcione habitualmente muy por abajo de su potencialidad.

Hay ocasiones en que una prueba de inteligencia permite la realización de lo que casi pudiera llamarse un milagro. En la época en que se inició esta prueba, entusiasmados por haber llegado a resultados satisfactorios, los partidarios del sistema vieron en ella la manera de reorganizar completamente la educación. Y no sólo la educación, sino que llegaron a creer que podría reorganizarse la sociedad, asignándose ciertos niveles a los individuos, las clases y hasta las razas. Esta idea errónea e indebida no debe achacarse a la prueba que en sí es sobremanera valiosa, sino más bien al entusiasmo de quienes empezaron a practicarla. Estas extravagantes afirmaciones, tales como el asegurar que una simple colección de preguntas podía, como dijo Galton, servir de "plomada" a la capacidad mental, sólo han servido para despertar en muchas personas un antagonismo contra todo el concepto y la práctica de las pruebas. Pero descontando estas extravagancias innecesarias, se descubre que el valor esencial de la prueba común continúa siendo real.

Otra afirmación errónea es que una prueba que se lleva a cabo 6, 10 ó 18 años después del nacimiento, puede servir para medir la capacidad innata. Es evidente que la prueba debe examinar conocimientos adquiridos tales como vocabulario, combinaciones numéricas y la comprensión de condicio-



nes, tal como se expresan en la terminología familiar. De la manera en que haya sido asimilado este material se espera poder inferir el grado de inteligencia innata. Sin embargo, la mayoría de los investigadores admiten que esta influencia sólo puede ser totalmente válida cuando los que se someten a las pruebas han tenido experiencias comunes e intereses semejantes.

### GRAN DIVERSIDAD DE NORMAS

No hay dos personas que puedan tener experiencias comunes. Aun en el medio ambiente restringido de un círculo de familia, la diferencia de edades, aun en caso de que no hubiera otros factores, hace que las experiencias de cada niño sean únicas. Salgamos del hogar y no habrá límites a las diferencias de oportunidades que encuentran los niños aun de una misma escuela. Examinemos campos todavía más vastos, alejados de las experiencias comunes que da la ciudad: una aldea de Nueva Inglaterra, un campo minero de Pennsylvania, y un campo algodonerero de Georgia, y encontraremos a los niños creciendo bajo circunstancias aún más adversas. Una profesora de una aldea remota me pidió en cierta ocasión que hiciera una prueba con su alumna más brillante. Aunque ya había observado evidencias de su viveza mental, su cociente de inteligencia (3) resultó ser solamente 84 de acuerdo con las pruebas. Sus ojos brillaban con la avidez de entender mis problemas pero una gran parte de mi fraseología le era completamente extraña.

Nunca había manejado dinero porque su padre cambia-

*CALEFACCION CENTRAL*  
*Instalaciones Sanitarias*

*MORRISON y Cía.*

— AHUMADA 65 —



ba por efectos el valor de sus cosechas en la tienda de la aldea, y por ello la prueba de Binet con las monedas, que consiste en contarlas y en dar cambio, no significaba nada para ella. Igual cosa sucedió con las pruebas que tenían vocablos poco familiares y que ella desconocía.

La afirmación de que al efectuarse las pruebas se mide la capacidad innata nos ha llevado en los últimos años a conclusiones aún más peligrosas. En la misma época en que los antropólogos estaban dándonos pruebas voluminosas sobre la viveza y capacidad mental de todas las razas, refutando completamente la teoría de la inferioridad física y mental de cualquier raza con relación a otra, los que aplicaban las pruebas de inteligencia pretendieron establecer profundos abismos intelectuales entre la "materia prima cerebral" de las razas. Al procurar determinar la habilidad innata, se efectuaba una prueba que usaba los términos y requería la adaptación de cierto ambiente cultural, y a los que fueron encontrados inferiores de acuerdo con esta escala, se les declaró pertenecientes a una raza inferior. Por ejemplo, las pruebas mentales que se emplearon en el ejército norteamericano al principio de la guerra se afirmó mostraban que el promedio de los indios tenía menos habilidad que el promedio de los blancos, correspondiéndole al negro una habilidad considerablemente inferior. Las investigaciones realizadas ulteriormente demostraron que la habilidad para pasar con éxito estas pruebas del ejército tenía relación directa con las oportunidades educativas del individuo y que el negro de Ohio, Virginia, Illinois e Indiana, obtuvo resultados más altos que el blanco de Kentucky, Arkansas, North Carolina y Georgia.

De vez en cuando, las pruebas efectuadas en las escuelas de la ciudad de Nueva York muestran, al parecer, que los niños de los distritos italiano, negro y ruso, son inferiores a los niños americanos, pero muy pocas veces se añade que los diversos grupos vienen de hogares en donde existe una disparidad profunda en influencias culturales.

El profesor Calvin ha dicho: "El niño europeo más brillante, que fuera educado desde su nacimiento por un grupo de pigmeos africanos, parecería ser un morón o quizá algo peor si fuera transplantado más tarde a un medio de alta civilización y cultura. No sabemos qué opinión se formarían



los pigmeos respecto a la iniciativa o al raciocinio comprensivo que manifestara un europeo sometido de improviso a la prueba de una estampida de elefantes en una selva africana”.

Admitiendo, por lo tanto, que los resultados de estas pruebas no miden la habilidad innata, sí nos ofrecen datos importantes siempre y cuando estemos dispuestos a entenderlos en su verdadero valor. Por ejemplo, si la niña brillante y viva de que hablamos anteriormente fuera puesta de repente en una progresista escuela urbana, su cociente de inteligencia de 84 sería un indicio sobremanera valioso de la habilidad que deberíamos tener presente al momento de su ingreso en la escuela. En igual forma, cuando los representantes de diversas naciones se encuentran combinados en un ambiente cultural dado, guardan unos para con otros, y durante cierto tiempo, la relación que indica la prueba basada en ese medio ambiente.

A pesar del énfasis con que repudiamos la noción de una habilidad innata fija, que pueda ser medida independientemente de las influencias del medio, queda el hecho cierto de que cuando el niño llega a la edad escolar los progresos que ha realizado en una época determinada constituyen algo definido que puede ser comparado con los progresos de otros niños. El establecer debidamente su cociente de inteligencia es de valor inestimable para ajustar la educación del niño a sus necesidades en una época dada.

Empero, si deseamos aprovechar hasta donde sea posible los resultados de las pruebas mentales, debemos evitar caer en una segunda afirmación muy peligrosa: Que la inteligencia se desarrolla a un ritmo regular y que el cociente de inteligencia permanece constante. Si después de un intervalo de dos o tres años se vuelve a sujetar a una prueba a mil niños, por ejemplo, se notará que habrá muy pocos cambios que hacer por lo que respecta al puesto que ocupaban originalmente en su cociente de inteligencia; aunque siempre habrá un considerable número de individuos cuya posición cambiará notablemente. Una joven que logró terminar sus estudios universitarios con éxito, en su quinto año de primaria tenía un cociente de inteligencia de 98. El pronóstico razonable en aquella época hubiera sido que nunca llegaría a ingresar a la universidad. Sin embargo, durante tres años pasados



en la misma escuela primaria y viviendo en su mismo hogar la niña sufrió un despertar mental inexplicable y al llegar al séptimo año su cociente ascendió a 128.

Muy frecuentemente este despertar puede producirse cambiando deliberadamente las oportunidades, o sea un medio ambiente en el hogar o en la escuela completamente diferente, o bien por medio de trabajos cuidadosamente preparados para vencer dificultades especiales. Estos últimos trabajos son particularmente valiosos para los niños en los casos en que tienen dificultad para la lectura y la ortografía. Muchos niños son objeto de reproches por su descuido o de excusas por su retardo mental en virtud de las dificultades que tienen para la lectura, lo cual en sí mismo no tiene, sin embargo, relación con la inteligencia general.

El niño que se ha visto obligado a cambiar escuelas con tanta frecuencia que ha perdido estudios fundamentales requiere trabajos correctivos de otra índole. Cierta niña que tenía un cociente de inteligencia de 92, no hacía progreso alguno en sus estudios, especialmente en álgebra y geometría. Como resultado de ello se encontraba desalentado, poco le gustaba la escuela y tenía un vocabulario tan limitado que no aprendía nada de la lectura, no obstante que no tenía dificultad en reconocer palabras. Las pruebas que se hicieron con él para diagnosticar su caso revelaron que no podía manejar procesos numéricos fundamentales con fracciones y decimales. Durante seis meses de enseñanza intensiva especial, sus progresos en aritmética avanzaron a  $3\frac{1}{2}$  grados en la escala Stanford (4) y al mismo tiempo su cociente de inteligencia ascendió de 92 a 103.

Sabemos que ningún individuo llega a alcanzar la máxima de su potencialidad y sabemos también que el ejercicio y la enseñanza dan resultados asombrosos. Sin embargo, debemos recordar que el rango o lugar relativo permanecerá siendo el mismo después de una enseñanza de igual intensidad en diferentes individuos. Por ejemplo, en caso de destreza manual, cálculo rápido y otros semejantes, si se hace una prueba con diversos individuos, y después de que se les sujeta a ejercicios y enseñanzas iguales se vuelve a hacer otras pruebas, es posible que el que ocupaba el último lugar llegue a sobrepasar la marca del que ocupó el primer lugar en la



primera prueba, pero mientras tanto el que ocupó el primer lugar ha avanzado también con tanta rapidez que la posición relativa de ambos permanece la misma después de la segunda prueba. Esta analogía no debe, por supuesto, tomarse demasiado estrictamente en trabajos escolares.

## ELIMINACION DE BARRERAS MENTALES

Los niños que tienen facilidad natural para la lectura y la ortografía no necesitan ayuda especial. En cambio las víctimas de dificultades para la lectura, una vez que han recibido ayuda para dominar su dificultad, aunque quizás no lleguen nunca a ser lectores muy rápidos, alcanzarán, sin embargo, un grado de excelencia suficiente para la vida práctica. Podrían hacer uso de los libros para adquirir conocimientos y después pensar acerca de las ideas que en esta forma hayan adquirido al igual que lo hacen sus condiscípulos que leen y asimilan con mayor rapidez. Cuando una mente se encuentra obstaculizada por dificultades para la lectura, control muscular defectuoso para la escritura, hábitos defectuosos para el estudio, conceptos erróneos de forma, procesos mentales imperfectos, u otras barreras semejantes, al eliminarse la barrera, lo único que se obtiene es simplemente liberar el pensamiento eficaz. El entrar a un círculo vicioso y aseverar que estas barreras existen porque el cociente de inteligencia es bajo, equivale a condenar irremisiblemente a un niño sin procurar siquiera ayudarlo a corregir sus defectos.

Debemos también recordar que aunque fluctúe el cociente de inteligencia de un niño esto no quiere decir que tal cociente no sea de un año a otro el índice del statu quo del niño. Y tarde o temprano deberemos aceptar la premisa de estabilidad. Una elevación sensible del cociente de inteligencia es digna de nota por ser poco común. Por otra parte, el descenso extremo del cociente es una noticia alarmante de deterioración mental. Nadie puede afirmar la infabilidad de las mediciones mentales, pero ninguna persona familiarizada con la escala Binet puede dejar de admitir la maravillosa perspectiva interior que permite obtener sobre ciertos procesos de la mente infantil. En muchos casos es muy cierto que



puede aprenderse más en una hora de ensayos que en muchas horas de contacto en el salón de clases.

H. era un niño muy inquieto. Constantemente se acercaba a la maestra a hacer preguntas triviales y a pedir consejo en cosas que debía resolver por sí mismo. Durante los años intermedios de su enseñanza primaria sus maestros no creían que existiera una probabilidad razonable de que obtuviera éxito en la escuela preparatoria. A pesar de todo esto, su cociente de inteligencia era más o menos 140, y los psicólogos dijeron "esperemos". H. es ahora un hombre maduro y durante muchos años ha estado realizando trabajos de investigación en una gran universidad en donde se le respeta por su precisión meticulosa.

La escala de inteligencia es un instrumento tan útil que podríamos pasar por alto muchas afirmaciones indebidas que se hacen con respecto a ella, si no fuera por una afirmación en extremo peligrosa, o sea que la inteligencia es una cualidad integral y que todos los que no poseen esta cualidad son inferiores.

Las pruebas de inteligencia son confeccionadas por hombres de mentalidad académica, doctorados y pedagogos de nota. Después de búsquedas e investigaciones muy cuidadosas y de unificación estadística han reunido un grupo de pruebas en las que han combinado con habilidad consumada elementos de aquellas cualidades verbalísticas y abstractas que para ellos parecen ser esenciales para la habilidad mental. Estas pruebas son extraordinariamente eficaces para aplicarlas a las cosas a que deben aplicarse. Si los cocientes de inteligencia resultantes de este sistema de pruebas se colocan en orden de rango, se verá que toman su lugar dentro de la curva de distribución normal y que muestran correlación muy notable con el éxito escolar del presente y del futuro. Merced a ellas puede determinarse con seguridad muy razonable que los que están por encima de determinado nivel probablemente tendrán éxito en sus estudios universitarios y que aquellos que se encuentran bajo cierto otro nivel probablemente nunca llegarán más allá de la instrucción elemental. Esto hace que la prueba sea un instrumento académico y educativo en extremo valioso. No hay nada de misterioso en él y es precisamente lo que se quería que fuera.



## DIFERENCIA MAS BIEN QUE INFERIORIDAD

El error que se hace con estas pruebas radica en el nombre que se da a la cosa probada; y este error es tan grande que puede calificarse de verdadera presunción. Estos hombres académicos llaman a esta cosa la inteligencia, un nombre que se usa en la conversación ordinaria como sinónimo de sentido común y por si el resultado de la prueba es bajo, viene inmediatamente un estigma para el individuo a quien se ha aplicado la prueba. No existe peligro más serio que la tendencia humana de confundir la diferencia con la inferioridad. Si a un pequeño se le pregunta que defina la diferencia entre dos objetos, generalmente dirá que uno de ellos es mejor que el otro. Para los griegos todas las demás naciones eran de bárbaros. Para el hombre civilizado, el indio de las praderas o el beduino del desierto, ambos perfectamente adaptados a su medio ambiente, y capaces de regular y de vivir su vida satisfactoriamente, aparecen ser inferiores.

Siguiendo esta misma línea de razonamiento el mundo de la educación ha venido a considerar como inferiores a todos aquellos numerosos tipos de habilidad que aparecen bajos en la escala del cociente de inteligencia y que no tienen éxito en los trabajos del salón de clases. De vez en cuando se hacen investigaciones que muestran cuántos de esos individuos que contribuyen a la eficacia práctica o a la vitalidad artística del mundo fueron poco satisfactorios en la rutina académica. Por ello nadie puede censurar a un padre, que conoce muy a fondo la manera con que su pequeñuelo, alerta y vivaz, se encara con problemas mecánicos o de ajuste social, si exclama con disgusto: "Afirman que mi chico tiene un cociente de inteligencia bajo. Yo no tengo fe en esas pruebas, mi hijo no es un tonto". No es nada raro encontrar un niño que está fallando por completo en su trabajo escolar y que, sin embargo, pasa con éxito una prueba mecánica o maneja a sus compañeros con mayor habilidad que su maestra titulada. Alfred Adler ha dicho: "Las inferioridades no deben considerarse como la fuente de todo mal. Sólo la situación podrá determinar si son valores del activo o del pasivo."



## LA INTELIGENCIA, CONCEPTO MULTIFORME

Estamos llegando a considerar la inteligencia como un vocablo que debe pluralizarse. Hay varias inteligencias. La pericia mecánica no debe ser desdeñada en esta edad de las máquinas, como tampoco debe serlo la imaginación del inventor y la destreza manual necesaria para que la máquina ejecute el trabajo. Con igual razón tampoco debería desdeñarse en nuestra vida social de grupos estrechamente ligados, las cualidades de dirección social y la habilidad del vendedor de persuadir a los demás. Las contribuciones musicales y artísticas deben alentarse en todas las formas posibles. Pero a medida que avanzamos en la elaboración de pruebas descubrimos que guardan muy poca relación entre sí y que el que ocupa el lugar más alto en cierta escala determinada es muy posible que se encuentre en el primer peldaño en otra escala diferente. El rango de los alumnos en clases de mecánica aplicada, frecuentemente es del todo opuesto al que les corresponde de acuerdo con el cociente de inteligencia.

No todos tienen aspiraciones de ser artistas o mecánicos o aun académicos, y la afirmación de los académicos de que se consideran acreedores a distinciones, sería casi inofensiva si no se hubieran apropiado para sí mismos la palabra *inteligencia*. Todo el mundo desea que se le considere como teniendo sentido común y cuando se pretende confundir el buen sentido y el éxito académico, el niño que no piensa con símbolos y abstracciones se encuentra marcado como ser inferior carente de inteligencia en vez de que se le reconozca y se le aliente como individuo diferente. No debe perderse de vista que para el desarrollo de la mente y del carácter del niño es absolutamente esencial que se considere a sí mismo capaz. Para ello debe conocer el éxito en alguna forma. Si se toma a un muchacho displicente e insulso y se le cambia de alguna actividad inadecuada a una que se ajusta a su habilidad, veremos sus características generales transformadas misteriosamente, aunque aparentemente el cambio de actividades no tiene influencias sobre esas características. Con esto no se quiere decir que la adaptación perfecta garantice el éxito, porque ninguna meta se alcanza sin trabajo arduo; lo que se consigue



con la adaptación es garantizar al individuo que se lance con entusiasmo y confianza a enfrentarse y a resolver dificultades que serían insuperables para el individuo que se encuentre mal adaptado. Numerosísimos niños que podrían haber hecho contribuciones brillantes al progreso de la humanidad han sido amargados y atrofiados porque fueron fracasados académicos y no se les ofrecieron otras posibilidades. ¡Qué satisfacción indescriptible han recibido numerosos muchachos al saber que Lindbergh no es un hombre de letras!

De vez en cuando existen individuos favorecidos pródigamente por los dioses con numerosos dones y que se sienten con inquietudes e impulsos de conquista universal; pero estos casos son raros y únicos en sí mismos. Uno de ellos se llamó Leonardo de Vinci. A muchos de ellos se les denomina frecuentemente "aprendiz de todo y oficial de nada", y es indudable que no podemos exigir versatilidad en cualquier nivel. Lo que queremos es encontrar para cada niño aquella cosa por medio de la cual puede expresarse mejor y, una vez encontrada, decirle: ¡Adelante!

Esta meta nunca será alcanzada por los padres o los maestros que se encuentren dominados por los académicos. Cuando un niño que no tiene habilidad académica se ve forzado a suspender sus estudios y emprender alguna otra actividad, su madre dirá con toda la ternura de que sea capaz: "No te preocupes" — y añadirá valerosamente, tal vez dominando un sollozo — "es lo mismo que si fueras a la universidad" — aunque en su interior la madre ha estado pensando: "¡Cuánto anhelo que pudiera ir a la universidad!" El niño, mientras tanto adivina este pesar y se siente paralizado por él. Hay pocas crueldades más sutiles que la del adulto que tiene la determinación inquebrantable de "educar" a sus hijos. Debemos reconocer que la excelencia no es cualidad única, sino que tiene muchas partes igualmente preciosas.

---

(1) Traducido de *Child Study*, Nueva York, septiembre de 1931.

(2) La *mediana*, como dice la Enciclopedia Espasa, es valor individual por encima y por debajo del cual se cuenta el mismo número de casos de valores individuales.



(3) El **cociente de inteligencia** se obtiene de la manera siguiente: La edad mental del individuo, determinada por las pruebas, se divide por su edad natural, y el resultado es el cociente de inteligencia. Cuando el cociente es 100 se considera normal; por ejemplo, un niño de tres años de edad y cuya edad mental es también de tres años, tiene un cociente de 100.

(4) La escala Stanford es el resultado de una serie de pruebas mentales que se emplean para medir la inteligencia de los niños. Esta serie fué preparada en la Universidad de Stanford (California) por el profesor Louis M. Terman y un grupo de colaboradores. Estas pruebas mentales son una revisión de las inventadas por el pedagogo francés Binet, con la colaboración del Dr. Simón.



**Sobres - Blocks**

**Esquelas finas**

**Papel Carbón**

**Cuadernos - Herbarios**

etc., etc.

*Pídalos en las buenas librerías*

Fabricantes y distribuidores:

*Lüer, Paye & Cía.*

VALPARAISO

— SANTIAGO

— CONCEPCION



# OPINIONES Y COMENTARIOS

---

## ERRORES DEL LAICISMO

Por Simón Sarasola, S. J.

**Resumen:** Después de definir lo que se entiende por laicismo, pasa el autor a examinar algunas de sus falsedades. Estudia primero sus doctrinas respecto de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, señalando los errores en materia de fe en que los católicos pueden incurrir, al querer defender ciertas proposiciones del laicismo. Hace otro tanto en algunas de las cuestiones relacionadas con la enseñanza, poniendo ante el lector varios de los errores que debe evitar todo el que se precia de ser católico.

### ¿Qué es laicismo?

Prescindiendo de aquel laicismo que se refiere a la intromisión del poder civil en lo eclesiástico, podemos decir que todo sistema de doctrina cuyo objeto sea desterrar de la familia y sociedad la religión, es laicismo. Pero tan variados son sus aspectos, tan diversos son los grados y matices de que se reviste, que juzgamos conveniente exponerlos, tal como lo hace el R. P. Coulet, en su obra "Catholicisme et Laïcité".

El laicismo es una doctrina que en un Estado todo lo subordina a la ley. Así lo definió Herriot ante la federación de las juventudes republicanas de Francia. En la Tribune de la Chambre leemos lo siguiente: "El laicismo

es la neutralidad del Estado en materia religiosa. Es el respeto de las creencias, de la libertad de conciencia, el espíritu de tolerancia sin sectarismo."

Dicen que la religión es un asunto estrictamente privado. El Estado laico prescinde de la religión de los súbditos, los considera desligados de toda idea religiosa. En los diversos países ese laicismo toma, según las circunstancias, diversas formas, y desde un moderado respeto a las creencias religiosas, pasa a un ateísmo impío.

En el Congreso de la Liga de los Derechos del Hombre, celebrado en Tolosa en 1928, encontramos las manifestaciones más radicales del laicismo. Allí hicieron constar que al laicismo corresponde la completa independencia de los vínculos que imponen los dogmas de la Iglesia, la secularización de todos los servicios públicos, la superioridad de la razón sobre la fe, de la experiencia sobre el dogma, etc. En una palabra, allí se dijo que el laicismo del Estado debe hacer profesión franca de incredulidad e irreligión.

En algunos países el laicismo no tolera ingerencia alguna de la Iglesia en la enseñanza, defiende la escuela laica, somete a las leyes civiles, sea cuales fueren, las órdenes religiosas, toma actitudes amenazantes a cualquier señal de intervención eclesiástica, en cualquier asunto religioso, civil o mixto. Sin embargo, hay que re-



conocer que no se presenta en todas partes con esa crudeza.

### Fundamento del laicismo

Según sus defensores, el fundamento es la pura y sencilla aplicación del libre pensamiento a la vida colectiva de la sociedad. Encadenar la razón al dogma es reprimir el entendimiento, cometer un sacrilegio. El espíritu humano libre no debe sujetarse al dogma, ni debe reconocer a otro superior que a sí mismo. La razón humana es la que debe prevalecer sobre todo.

Del mismo modo la conciencia del hombre no debe reconocer otra moral que la suya; el laicismo sólo admite la moral independiente. El laicismo fundado en estas bases del libre pensamiento y la moral independiente, toma dos formas: **negativa y positiva**. Niega toda intervención de la Iglesia en el Estado, aún en asuntos de conciencia de los súbditos; y a lo más, el laicismo más mitigado admite una neutralidad deferente y severa imparcialidad de las autoridades civiles con las eclesiásticas.

En la forma **positiva**, fundándose en el ateísmo del Estado, afirma la incredulidad. Su regla de acción es la suficiencia de sí mismo para organizar la vida de la sociedad, según los dictados de la razón humana, prescindiendo de todo lo sobrenatural. Y con estos principios hace propaganda de su incredulidad, sale al encuentro de la menor sospecha de la influencia religiosa en la vida pública, borra el nombre de Dios de las instituciones del Estado, suprime la religión en la enseñanza, legisla contra las órdenes religiosas, impide toda manifestación pública de carácter religioso, prohíbe los entierros católicos, las procesiones y el crucifijo de las escuelas. Como ejemplo de laicismo radical te-

nemos en España la república implantada por Azaña, de tan tristes recuerdos.

¿Hay católicos que aceptan el laicismo en alguno de los grados o matices antes indicados? Sí los hay, sobre todo en dos cuestiones importantes, a saber, las relaciones de la Iglesia y del Estado y la cuestión de la enseñanza. Como la materia es tan vasta, vamos a fijar los errores que todo católico debe evitar en estos dos puntos.

### El laicismo y las relaciones entre el Estado y la Iglesia

Hay dos autoridades supremas en toda nación bien organizada: la civil y la eclesiástica. La primera tiene por fin el promover directamente el bien temporal de los súbditos, defender sus derechos tanto políticos como sociales. La autoridad eclesiástica es espiritual: su fin es trabajar por la salvación de las almas. Por consiguiente como decía el Romano Pontífice León XIII en la encíclica *Immortale Dei*, "todo lo que es sagrado, sea en la persona, sea en las cosas, todo lo perteneciente al culto de Dios y salud de las almas, ya por su propia naturaleza, ya que se entienda como tal en virtud de la causa a que se refiera, cae bajo la potestad eclesiástica".

Siendo la gran mayoría de nuestros lectores católicos, no nos extenderemos en probar que la Iglesia es sociedad perfecta fundada por Jesucristo, soberana e independiente del Estado, y que como tal la consideran todos los gobiernos al firmar los concordatos con el Papa. Bien claro lo dice el mismo León XIII en la encíclica arriba citada: "Ambas potestades son soberanas, cada una en su orden, cada una tiene sus límites perfectamente determinados por su na-



turalidad y por su fin próximo; cada una tiene, por consiguiente, su esfera peculiar, en la que se mueve y ejerce su acción por derecho propio y conatural".

Jesucristo, no contento con sembrar la semilla de su doctrina en sus enseñanzas, quiso salvar a los hombres mediante la Iglesia. Estableció su reino espiritual, poniendo los fundamentos del Colegio Apostólico y dejando a los Apóstoles las facultades de enseñar, regir y santificar a las gentes. Entre aquéllos escogió a San Pedro como suprema autoridad cuando le dijo: Tú eres Pedro y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia y las puertas del infierno no prevalecerán contra ella. A ti te daré las llaves del reino de los cielos, y todo lo que atares en la tierra será atado en los cielos y todo lo que desatares sobre la tierra será desatado en los cielos. La Iglesia descansa sobre Pedro, como sobre piedra viva, recibe su firmeza y estabilidad del mismo Pedro, porque es el Vicario de Cristo y la autoridad suprema de esa Iglesia.

Con la imagen de las llaves del reino de los cielos le promete el poder legislativo, es decir, la potestad suprema, que toda sociedad bien organizada, necesita para su existencia. Es una potestad inapelable, no sujeta a otro poder. Y en aquellas otras palabras dichas por Jesucristo a los Apóstoles, "id y enseñad a todas las gentes bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo", manifiesta Jesucristo claramente que les confiere el poder del magisterio para instruir a todas las naciones en las verdades necesarias para la salvación de las almas.

¿Qué se infiere de lo dicho? Nos lo dirá Pío X en la encíclica *Singulari quadam*, 24 de septiembre de 1912. "En cualquier cosa que haga

el cristiano, aun en el orden de las cosas terrenas, no le es lícito descuidar los bienes sobrenaturales; antes al contrario, según los preceptos de la sabiduría cristiana, debe dirigir todas las cosas al Bien Supremo como último fin; además, todas sus acciones en cuanto son buenas o malas en orden a las costumbres, o sea en cuanto están conformes o no con el derecho natural y divino, están sometidas al juicio y jurisdicción de la Iglesia".

Pasemos ahora a enumerar algunos errores del laicismo que todo católico debe evitar.

### Errores del laicismo

1.º Es grave error defender que "la Iglesia no es una sociedad verdadera, perfecta e independiente, ni tiene derechos propios ni permanentes, conferidos a ella por su divino fundador, sino que corresponde a la potestad civil, determinar cuáles son los derechos de la Iglesia y los límites dentro de los cuales debe ejercitarlos".

Esta proposición que es la 19 del *Syllabus* está expresamente condenada por Pío IX. En la encíclica *Quanta cura*, se hallan también reprobados los principios siguientes: a) los edictos y decretos del Romano Pontífice, sobre asuntos religiosos y eclesiásticos, necesitan de la confirmación o por lo menos del asentimiento del poder civil; b) las leyes eclesiásticas, sólo obligan en conciencia, cuando han sido promulgadas por los respectivos poderes civiles; c) la distinción e independencia de la potestad civil y eclesiástica no se puede sostener sin que la Iglesia usurpe y se arrogue derechos naturales del Estado.

La Iglesia Católica, no es algo abstracto, sino que se compone de individuos que tienen unidad religiosa. La Iglesia es una sociedad fundada por



Jesucristo, donde todos profesan la misma fe bajo la obediencia del Romano Pontífice, con el fin de conseguir la vida eterna.

Es una sociedad cuyo origen y fin son divinos y como tal tiene una autoridad suprema, que gobierna a sus súbditos encaminándolos a la felicidad eterna. A ella le corresponde el velar por los intereses espirituales de todos sus miembros, y siendo su fin espiritual, es también sociedad soberana, de modo que el Romano Pontífice tiene verdadera jurisdicción independiente sobre todos los miembros pertenecientes a esa sociedad. Jesucristo fundador de la Iglesia Católica a quien "fué dado todo poder en el Cielo y en la Tierra", no pidió autorización a las Autoridades de Roma para organizar su reino sobrenatural en este mundo, ni quiso que la predicación del Evangelio dependiera de los príncipes terrenos. A sus Apóstoles les dió independencia absoluta para propagar su doctrina. Por consiguiente es una herejía el defender que la Iglesia no es una sociedad perfecta e independiente.

2.º Otro error del laicismo es el propuesto por algunos protestantes, y por desgracia admitido también por algunos católicos, a saber que el Estado es soberano en materia de religión.

¿Quién no ve lo absurdo de semejante proposición? ¿Qué tiene que ver el Estado en materias religiosas cuando su fin se limita al bienestar material de los súbditos? ¿Acaso no fundó Jesucristo la Iglesia para derramar los tesoros de la gracia y dijo a sus Apóstoles, "Id y enseñad a todos los pueblos"? ¿No la fundó Jesucristo para que fuera guía en todo lo perteneciente a materias religiosas, y dió a sus discípulos y a sus sucesores los poderes para gobernar la Iglesia?

Sería gracioso ver a los ministros del Señor sometidos a los caprichos de los alcaldes, pidiendo permiso a las autoridades civiles para llevar el Viático; administrar el bautismo y celebrar los matrimonios.

No deben olvidar los católicos que semejantes principios están condenados. El afirmar que la Iglesia debe estar sometida al Estado y que no es sociedad perfecta e independiente es, como decíamos, verdadera herejía. El Estado y la Iglesia son dos sociedades perfectas. El fin del primero es temporal, el del segundo espiritual. Este segundo es de un orden superior al terreno. ¿Cómo entonces una sociedad de más alta categoría va a depender de otra inferior? Por consiguiente, así como el cuerpo depende del alma, así el Estado en todo lo espiritual depende de la Iglesia.

3.º Reconocen muchos la independencia de la Iglesia en las cosas puramente espirituales; pero sostienen que debe existir la separación de la Iglesia y del Estado.

Esta es la proposición 55 del *Syllabus* condenada por Pío IX y dice así: "Hay que establecer separación entre la Iglesia y el Estado y entre éste y aquélla". Y en la encíclica *Quanta cura* condena también la siguiente doctrina sostenida por muchos defensores del laicismo, a saber:

"La mejor constitución del Estado y el progreso social, exigen a todo trance que la sociedad humana se forme y rija sin miramiento alguno a la religión, como si ella no existiera, o al menos sin hacer distinción alguna entre la verdadera y la falsa religión".

Como centro de orden y de paz, han considerado las naciones a la Santa Sede, y después de la guerra mundial se han apresurado a enviar embajadores, con el objeto de establecer relaciones con el Romano Pontífice, re-



conociéndole como Autoridad Suprema e independiente de la Iglesia. Casi todos los países principales de Europa o América, incluyendo los mismos gobiernos protestantes, tienen sus representantes ante la Santa Sede. Y toda esa serie de concordatos celebrados por Alemania, Polonia, Baviera Italia, etc... prueban que el Soberano Pontífice es reconocido como Soberano independiente y como el Jefe de todos los católicos en el mundo.

No es de este lugar discutir en qué circunstancias sería conveniente la separación de ambos poderes de común acuerdo.

#### Errores del laicismo en la enseñanza

En muchos asuntos, las dos autoridades soberanas tienen que intervenir sobre una misma materia: tal es la enseñanza. A la jurisdicción de los padres y de ambos poderes están sujetos los niños, cuando se trata de su educación; pues tres son las entidades que toman parte en la educación de la juventud: la familia, la Iglesia y el Estado.

Son los padres del niño, los obligados a desarrollar la vida material e intelectual del hijo, y como dice Pío XI en la encíclica *Divini Illius*, "la familia, tiene inmediatamente del Creador la misión y por tanto el derecho de educar a la prole, derecho inalienable, por estar inseparablemente unido con la estricta obligación, derecho anterior a cualquier derecho de la sociedad civil y por lo mismo inviolable, de parte de la Potestad terrena".

Este derecho, está fundado en la misma naturaleza, porque la educación es el perfeccionamiento de la obra de la generación; y de un modo especial, los padres del niño tienen el deber de continuar perfeccionando su existencia, instruyéndole y arraigando

en él los sentimientos de piedad, obediencia y amor. Los padres que abandonan a sus hijos durante el tiempo de su educación y que descuidan ese deber, olvidando las leyes naturales y positivas de la Iglesia, en tan importante materia, como dice Pío XI, incurren en culpa gravísima y se hacen responsables ante Dios de uno de los crímenes más horrendos.

Supuesto lo anterior, señalaremos varios de los errores del laicismo en materia de enseñanza:

1.º Con el fundador de la escuela laica, Ferry; los acérrimos defensores de la autoridad de la escuela, han sido en Francia, Bert, Buisson y Viviani; y con ellos algunos católicos han querido sostener la neutralidad de la enseñanza, defendiendo que la escuela no es ni católica, ni protestante, ni mahometana. En una palabra se defiende la escuela laica o sin Dios. Recomendamos de un modo especial, la lectura del artículo publicado por el R. P. Salvador Restrepo en el N.º 4 de esta revista, donde verá el lector lo absurdo de la escuela laica.

Al educar al niño trátase de su formación intelectual y moral. Ese niño debe procurar ser un perfecto cristiano. Si se excluye en la escuela la religión, ¿cuándo se instruirá en las verdades fundamentales de la religión? ¿Cómo se le encaminará por la senda del deber, cuando las malas pasiones y ejemplos le salgan al encuentro?

"Oigamos, a S. S. Pío XI, en la encíclica sobre la cristiana educación de la juventud: "Por esto precisamente la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, sensible y espiritual, intelectual y moral, individual, doméstica y social, no para menoscabarla en manera alguna sino para elevarla, regularla y perfec-



cionarla según los ejemplos y la doctrina de Cristo.

“De suerte que el verdadero cristiano, fruto de la educación cristiana, es el hombre sobrenatural, que piensa, juzga y obra constante y coherentemente según la recta razón iluminada por la luz sobrenatural de los ejemplos y de la doctrina de Cristo: o por decirlo con el lenguaje ahora en uso, el verdadero y cumplido hombre de carácter. Pues no constituye cualquier coherencia y tenacidad de conducta, según principios subjetivos, el verdadero carácter, sino solamente la constancia en seguir los principios eternos de la justicia, como lo reconoce, hasta el poeta pagano, cuando alaba, inseparablemente — al hombre justo y constante en su propósito—; y por otra parte, no puede existir completamente justicia, sino dando a Dios lo que se debe a Dios, como lo hace el verdadero cristiano”.

2.º Los defensores del laicismo traen el argumento sofístico, de que se debe respetar al niño y sus derechos, no hablándole de Dios, ni de materias religiosas. A lo más, eso de la enseñanza de la religión se dejará en manos de los padres. Este es un error intolerable, sobre todo en un país católico como Colombia.

En primer lugar, los padres de familia son aquí los primeros, salvo raras excepciones, en pedir que se eduquen sus hijos en las verdades religiosas. Y aunque no lo pidieran, ¿acaso el conocimiento de la existencia de Dios, de las verdades de la religión católica, del fin del hombre en este mundo, no son conocimientos tan importantes como los de sumar y restar? El niño debe ser instruido no sólo en las reglas gramaticales, sino en todo lo que concierne a su forma-

ción moral; debe aprender, los principios del respeto, del amor a Dios, a sus padres y al prójimo.

Muy bien dice Pío XI a este propósito: “Nunca hay que perder de vista, que el sujeto de la educación cristiana, es el hombre todo entero, espíritu unido al hombre en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer, la recta razón y la revelación... Es pues menester corregir las inclinaciones desordenadas, fomentar y ordenar las buenas desde la más tierna infancia y sobre todo hay que iluminar el entendimiento y fortalecer la voluntad, con las verdades sobrenaturales... Por lo mismo es falso todo naturalismo pedagógico, que de cualquier modo excluya o aminore la formación sobrenatural cristiana en la institución de la juventud, y es erróneo todo método de educación, que se funde en todo o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la gracia y por tanto sobre las fuerzas solas de la naturaleza humana”.

Confirma estas ideas aquí en Colombia, el mismo general Herrera según se puede ver en el Eco de Oriente N.º 1462. Allí narra el Rvdo. P. José López, párroco de Girardot, cómo el Sr. general Herrera, después de haber actuado de padrino en un bautizo, manifestó al P. López lo que le disgustaba la lucha del partido liberal contra la Religión y el Clero y cómo había expuesto a sus copartidarios la sinrazón de semejante oposición. “Aquí en Colombia, añadía, todos somos católicos, apostólicos, romanos, sino que la maldita política lo daña todo”. Después el general Herrera dió consejos de vida eterna al ahijado aconsejándole aprendiera bien el catecismo.



## EL PADRE COMO MAESTRO

Por Alain.

Sabe todo el mundo que los padres instruyen harto mal a sus hijos cuando quieren dedicarse a ello. Conoció a un hombre, bueno como padre y bueno como violinista, que se dejaba arrebatar por accesos de cólera ridícula y concluía por confiar a su hijo a un profesor menos apasionado. El amor no sabe de paciencia. Quizás espera demasiado; quizás la menor negligencia se le presenta como una especie de insulto. En fin ese sentimiento, tan inclinado a explicar las faltas y a disculparlas, cuando juzga por el informe del maestro llega a ser más severo de lo que sería necesario si él mismo enseña. No me sorprende que uno sea tan severo con los suyos: ¿no lo es también, y extremadamente consigo mismo? Un hombre perdona fácilmente una torpeza ajena; pero el recuerdo de su propia torpeza le hace enrojecer aun diez años después. Se avergüenza, pues, de la ignorancia de su hijo como se avergonzaría de la propia; pierde toda medida y las cosas no van mejor.

Aristóteles ha dicho que el sentimiento no tarda en tiranizar. Y es preciso ver los dos lados. El padre imagina, al ver la frivolidad de la niñez, que su hijo no lo ama. Y el niño, por su parte, comprende aun menos que su padre quiera obligarlo. Recurre a todos los signos del sentimiento: si no le dan resultado, se desespera. Hay un espíritu de rebeldía y crisis y de pasión que turba profundamente a las familias y que la escuela disipa en seguida. Vi a un niño que daba alaridos mientras lo arrastraban a la escuela; apenas cerrada la puer-

ta, se callaba; sentíase alumno por la fuerza de la institución. Y es porque cierto género de indiferencia que para el maestro es cosa del oficio, actúa rápidamente como un clima.

Algo precioso es el sentimiento. Pero no esperemos de él servicios que no puede prestar. El tirano pensaba, sin duda, que Guillermo Tell temblaría por la vida de su hijo. Ahora bien; el que explica es como un arquero; no es preciso que el blanco le interese mucho. A mi juicio, el buen maestro es harto indiferente: quiere serlo y se prepara para serlo. Un padre puede decir a su hijo: "Haz esto por complacerme", pero a condición de que no se trate de prestar atención, de examinar, de comprender; pues, cosa extraña, la buena voluntad demasiado acentuada, el cálido interés, la vivacidad, todo, en fin, lo que se parece a la pasión, son completamente incompatibles con el ejercicio de la inteligencia. Cuando un asunto afecta vivamente por cualquier causa, uno ya no está en condiciones de dominarlo por el pensamiento. Es preciso emplear, ante todo, el sentimiento.

Por otra parte, un maestro no debe decir: "Haz esto o aquello por complacerme". Sería usurpar con respecto a los padres. Y el niño, que en este punto es de un pudor extremado, consideraría a menudo todas las demostraciones de afecto como especie de imposiciones injustas. El acento mismo del afecto disgusta en aquellos que no tienen derecho de adoptarlo. De ahí que los sentimientos paternales suelen ser ridículos en un hombre



que no es el padre. Cada relación de sociedad tiene su matiz propio; conviene al padre comportarse como padre, y al maestro como maestro. Algunos alientan escrúpulos al respecto; un padre teme amar demasiado, un maestro se esfuerza por amar. Creo que esos escrúpulos echan a perder todo; es preciso que cada uno sea lo que debe ser y que la armonía nazca de las diferencias. La fuerza del afecto, cuando exige, está en que perdonará todo. En cambio la autoridad no puede sino debilitarse cuando quiere adivinar los pensamientos y provocar los sentimientos; pues si finge amar, es odiosa y si ama realmente, carece de poder. He observado, y lo saben los que han aprendido el oficio, que cuando el niño descubre que puede afligir realmente al maestro por la pereza o la frivolidad, no tarda en abusar de ese poder. Por experiencia sé que el desorden aparece prontamente, apenas se ha mostrado una bondad de corazón. La escuela no es, en modo alguno, una gran familia. En la escuela está la justicia que no necesita amar y que no tiene que perdonar porque jamás puede ser ofendida realmente. La fuerza del maestro, cuando censura, viene del hecho de que un instante después ya no pensará más en el caso; y el niño lo sabe bien. Por eso, el castigo no recae en el que lo inflige. En cambio, el padre se castiga a sí mismo en su hijo.

Ya Sócrates observaba que un padre, por eminente que sea, no sabe instruir bien a sus propios hijos. Conozco el ejemplo de una abuela, muy instruida, que jamás consiguió enseñar a su nietezuela la aritmética y la ortografía. Esta paradoja irrita, pues los padres están siempre dispuestos a creer que el maestro carece de celo y se sorprenden cuando comprueban,

con su propio caso, que el celo no basta. Diré más: el celo es lo que perjudica.

Sin duda la enseñanza es un oficio como otro. Pero tampoco creo demasiado en los procedimientos. He conocido maestros, que sabían su oficio, y obtenían mal resultado con sus propios hijos, ya enseñaran violín, ya

CINZANO  
VERMOUTH



latín. La fuerza del oficio no está donde la buscamos, sino debajo. Tenemos, por ejemplo, un maestro pagado que llega a hora fija y se va también a hora fija, para atender otras lecciones. Hay en ello un orden inflexible y extraño. Uno no piensa en que el niño esté bien dispuesto o no. No se despedirá sin motivos muy fundados, a un maestro que se presenta a la hora acostumbrada. De esta suerte las lecciones adquieren el carácter de la necesidad. Y es lo que importa, pues el niño no se resignará jamás a una seria atención mientras tenga la menor esperanza de perder un poco de tiempo. Sabe todo el mundo que un padre que quiere hacer de maestro no se dispone a ser esclavo de la hora; por consiguiente, el niño no se prepara. No sintiéndose obligado por una regla que jamás da sus razones, no adopta esa preciosa costumbre de ponerse al trabajo por entero y en un instante. Recurre a la astucia. Ahora bien, la principal de todas las lecciones y por mucho la más importante es la de que no se puede burlar la necesidad. El que aprende el sentido de las palabras "Es necesario", sabe ya mucho.

Otra consecuencia. El padre se complace con la lección que marcha bien, y la prolonga. Gran error es el de

mantener la atención más allá del tiempo fijado. Los que dirigen el entrenamiento de los corredores saben que no hay que ceder jamás a un género de impulso en el cual no se siente la fatiga. El maestro pagado será quizás menos versado, pero felizmente lo llama la necesidad exterior; se levanta cuando el reloj da la hora. Nada mejor para cualquier edad, que un trabajo que no cansa al placer. Se cierra el libro, se pasa a otras ocupaciones, y es entonces cuando la lectura despierta por su propio impulso y acaba de madurar en una especie de desatención. Y esto es particularmente cierto en cuanto concierne al niño.

Agreguemos que el padre es exigente y no tarda en ser impaciente, por fundadas razones: espera mucho, confía demasiado en ese otro "él mismo" que, sin embargo, no tiene su edad ni su experiencia. Y lo peor es que cuenta con el sentimiento, de modo que la menor falta se toma a lo trágico. Ese niño que sólo demuestra la ligereza propia de su edad, es sospechado en seguida de no amar a su padre. Por eso la menor severidad le parece una injusticia horrible. El mismo se entrega a ese juego: se sabe amado; quiere ser perdonado. Esos dramitas seguidos de reconciliaciones.



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 Cafelda)

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

**LABORATORIO CHILE**



esas demostraciones de la ternura y el despecho mezclados, le interesan mucho más que la gramática. Los sentimientos sinceros y profundos tienen de temible que no estiman en nada lo que no es su propia victoria. Se quiere ser amado y sin demostrar que se merece serlo; todo lo que se parece a un convenio y a una recompensa es profundamente despreciado.

Por eso en todo sentimiento verdadero hay cierta "coquetterie" y una tentativa de ver hasta qué punto se puede desagradar impunemente. Y como es evidente para ambos que la ortografía poco importa ante el sentimiento, esa bella idea no tarda en hacer zozobrar la gramática, la historia y la aritmética.

## LOS CIEGOS Y LA MUSICA

Por Alfonso Correa

Es una creencia tan extendida como errónea, que los ciegos, por el simple hecho de serlo, poseen aptitudes especiales para la música. Con frecuencia se atribuyen a la generalidad de ellos, facultades artísticas excepcionales, y se piensa, por lo tanto, que dicho Arte constituye la ocupación más adecuada o casi única para los que carecen de la vista. Es nuestro deber no solamente señalar este grave error, sino combatirlo, ya que de él derivan fatales consecuencias para el porvenir de millares de individuos cuya desgracia tiene por causa fundamental la incuria y la falsa comprensión de los demás.

En efecto no existe razón alguna, ya sea de orden fisiológico o psicológico, que justifique la opinión de que la ceguera pueda crear facultades cuya presencia o ausencia en el individuo, son absolutamente independientes de cualquier padecimiento físico o defecto orgánico. La misma variedad de inclinaciones y aptitudes que se observa entre los que disfru-

tan de la vista, existe proporcionalmente entre los que están privados de ella. Pero hay más: la ceguera no favorece necesariamente el desarrollo del oído y del talento musicales, y en cambio, si la enseñanza musical del ciego no está basada en los principios de la lógica y se excluye el método racional, la falta de la vista impedirá naturalmente el desenvolvimiento de las facultades musicales. En todos los países donde la educación de los ciegos es materia de interés oficial y público, la experiencia ha demostrado con gran abundancia de hechos comprobatorios la verdad de la tesis que venimos sosteniendo. Examinémos, pues, algunas recientes estadísticas.

Francia, sobre un total de 35.000 ciegos, cuenta con 600 músicos profesionales. En los Estados Unidos para un total de cerca de 100.000 ciegos, hay entre músicos ejecutantes, maestros de música y afinadores de piano aproximadamente mil. Condiciones semejantes existen en otros países, como



Alemania, Bélgica, Suecia, Noruega, etc., siendo proporcionalmente mucho mayor el número de ciegos dedicados a otro género de actividades.

Por otra parte, en nuestros días la música mecánica ha invadido considerablemente el campo especulativo del Arte, y esta circunstancia contribuye en gran manera a hacer difícil la situación del músico ciego, y su competencia con el músico que ve. Si se quiere que los ciegos vivan de la música, debe tomarse en cuenta ante todo, el punto de vista estrictamente vocacional; de otro modo, su actuación en la vida práctica habrá de constituir un fracaso inevitable.

Nosotros hemos proclamado siempre como una verdad indiscutible, la capacidad de los ciegos para abordar con éxito el estudio de las ciencias y de las artes, así como su habilidad para el desempeño de múltiples trabajos. Nosotros afirmamos que, cuando los ciegos poseen realmente aptitudes musicales, deben cultivarse éstas en el mayor grado posible, y esto es lo que se hace en Europa, los Estados Unidos, Canadá, etc. Recordemos algunos de los halagadores resultados obtenidos en lo que atañe a esta interesante cuestión. El eminente organista ciego Louis Bierne, en Fran-

cia; el ilustre pianista ciego López Debesa, en España; el célebre violinista ruso Abraham Haitowitch, de cuyos triunfos artísticos se ha ocupado ya ampliamente la prensa de la Unión Americana; la notable compositora ciega Miss Mary Linn Rollins, cuyas composiciones han merecido el honor de ser ejecutadas por la gran orquesta Sinfónica de Boston, y otros muchos casos análogos, son brillantes ejemplos de que los ciegos, no por serlo, sino a pesar de serlo pueden escalar las cumbres de la gloria, y alcanzar honrosísimos puestos en el mundo artístico. Pero se llega a este fin, sólo cuando en los ciegos, como en los que no lo son, concurre todo ese conjunto de cualidades que caracterizan al artista genuino y que hacen al verdadero músico profesional.

En resumen: es un error de enorme trascendencia el hacer sistemáticamente que los ciegos se dediquen a la música, así como absurdo el pretender que vivan forzosamente de ella. Los verdaderos educadores de los privados de la vista, felizmente han encontrado ya y siguen buscando para ellos, nuevos campos de actividad fecunda, en consonancia con las tendencias y las necesidades de la vida actual.

# 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,



## LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Por el profesor don Pedro León Loyola

## Interesantes observaciones

El conocido pedagogo y profesor de filosofía don Pedro León Loyola, ha dirigido al Ministro de Educación Pública un interesante memorándum en el cual se refiere a la reciente reforma de la enseñanza de los liceos, en la parte que corresponde a la filosofía, materia sobre la cual se le ha dado a conocer lo relacionado con la introducción a los programas, a la disminución de horas semanales en el V y VI años y al proyecto de programa.

Manifiesta, en primer término, el señor Loyola, respondiendo a la insinuación que recibiera para pronunciarse sobre esa reforma, que, considera necesario fijar en el programa de estudio de esta asignatura, una parte — la mayor — absolutamente obligatoria, y otra de carácter optativo que podría enseñar o no el profesor, según sus aptitudes, sus preferencias y la capacidad de comprensión de sus alumnos. En esta forma se manifiesta contrario al espíritu de libertad de enseñanza que preconiza el proyecto de reforma que se discute.

A continuación, expresa que considera absolutamente inconveniente que a la enseñanza de un ramo de tanta importancia para la cultura humanista, como es el de la filosofía, se le restrinja el número de horas de clase. Sobre el particular agrega que hoy, especialmente, es mayor la necesidad de la enseñanza de la filosofía, cuando el caos ideológico amenaza

destruir nuestra cultura occidental. Si puede ser efectivo, expresa, que haya escasez de profesores capaces de enseñar convenientemente la filosofía, mayores dificultades se provocan con disminuir el número de horas de clase, cuando por esa misma posible incompetencia, requieren mayor número de horas para enseñar. Se agrega a eso, continúa, que se ha aumentado la materia, con lo cual se refuerza la conveniencia de aumentar el número de horas para esa enseñanza.

Con respecto a la necesidad de mejorar el profesorado de filosofía propone la idea de dictar en septiembre un curso de perfeccionamiento para el profesorado en actual ejercicio. Como medida de carácter más permanente y definidos resultados, señala el Curso Especial de Filosofía que la Universidad va a hacer funcionar en el Instituto Superior de Comercio en el presente año, a fin de formar profesorado competente para esa alta disciplina de la enseñanza humanística.

Más adelante agrega:

"Mientras los dos remedios indicados para disminuir las deficiencias del profesorado entran en actividad y producen sus efectos — lo cual no podrá ser sin el interés y el apoyo eficaz del señor Ministro, — yo me atrevo a insistir ante US. para que suspenda la medida de disminuir el horario actual destinado a la filosofía en los cursos de los liceos. El señor Ministro sabe que los Jesuitas y los



Padres Franceses, que bien conocen la naturaleza humana y son maestros eximios en materia de cultura general, dedican en sus colegios muchas horas de la semana a la clase de filosofía. Yo no veo qué razón de conveniencia pública habría para mantener a la juventud que sale de los colegios del Estado, en una permanente inferioridad con respecto a la que procede de los colegios congregacionistas. Actualmente es evidente esa inferioridad en materia de cultura filosófica: se palpa en la Universidad, en el Congreso, en la prensa. ¿No ha notado el señor Ministro cómo razonan los hombres que se llaman de "izquierda"? Por otra parte, que los actuales profesores de filosofía en los liceos no son tan ineptos, lo prueba el mejor éxito que en el bachillerato de esta última temporada se ha obtenido en ese ramo, por los pri-

meros candidatos que optaban al grado con el horario ya aumentado. ¿Sería conveniente — pregunto yo — aniquilar en ciería la causa que comienza a producir esos frutos?"

Por lo tocante al programa de materias elaborado por la Dirección de Educación Secundaria, manifiesta que lo considera excesivo, aún para un horario de tres horas; en lugar del de dos propuesto en dicha reforma.

Estima de gravedad, a continuación, que en esta época de caos mental se trate de menoscabar la importancia de la enseñanza de la lógica, materia que en la indicada reforma se la posterga a la calidad de materia libre.

Finalmente, ofrece presentar al Ministro de Educación, si lo estima útil, un proyecto de programa sobre la enseñanza de esa asignatura, siempre que se mantenga el horario de tres horas semanales.



# 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





# HOMBRES IDEAS HECHOS

---

## BADEN POWELL

Hoy, 22 de febrero, cumple 78 años de edad el fundador del scoutismo mundial.

Los scouts chilenos recuerdan hoy con profundo cariño su paso por esta capital, en 1908.

Escribir en tan pocas líneas, aunque fuera en ligeros rasgos, la vida de tan ilustre personaje, es cosa imposible.

Sin embargo, su vida tiene características de tanto relieve, que en este aniversario es conveniente consignar algunas.

Su mansión, alegrada por Lady Baden Powell, Heater, Betty y Peter, la "Colina de la Paz", como él la llama, es un verdadero museo, tan llena de raras muestras del arte de países salvajes y civilizados; pero las prendas que más prefiere son las que le provienen de las guides y de los scouts del Imperio Británico y del extranjero.

Un lugar preferente tiene **El Toqui**, obsequio de la delegación chilena, en 1929.

"La Colina de la Paz", es una vieja morada, aislada en plena campiña, cubierta de plantas trepadoras; es un asilo de calma y de armonioso silencio. Cuando quiso agrandar su casa, él mismo personalmente trazó los planos y fué su propio arquitecto.

A pesar de su edad y de su salud un tanto resentida en los últimos años,

su actividad es sin igual. Cada día hace un paseo a pie o a caballo, cría sus perros, cultiva las abejas de su jardín, pesca con pasión y cuida de su huerto. Todo esto sin descuidar en contestar con puntualidad su numerosa correspondencia.

Es un excelente dibujante, pintor y escultor.

Baden Powell es humorístico; ve siempre el lado alegre de la vida, y no toma nada por el lado trágico; sonríe siempre, y cada día hace una buena acción de scout.

Constantemente escribe artículos scoutivos en las revistas mundiales, y es autor de varias e interesantes obras de la misma índole, que son textos para la enseñanza scoutiva.

Baden Powell es actualmente uno de los personajes más representativos de la vieja Albión; es Doctor "Honoris Causa" de la Universidad, y lleva el título de "Lord", sin desprenderse de su pantalón corto cuando asiste a las recepciones oficiales, especialmente, con grande escándalo de la Facultad.

Ha llegado a fundar un verdadero sistema de educación al aire libre, y ha desplazado con él a los antiguos métodos tan rígidos e inapropiados para el niño, que es todo actividad y entusiasmo.

Para él, el carácter de una nación



es más importante que sus riquezas y que sus armamentos.

Con su sistema conduce actualmente a la juventud del mundo entero en una cruzada gloriosa hacia la fraternidad.

Su retrato moral puede diseñarse con estas palabras: "Es una inteligencia excepcional, unida a un cuerpo vigoroso y a un espíritu privilegiado de servicio a la humanidad".

Recomienda con todo entusiasmo encontrar labor, allí donde otros sólo ven descanso; pero la energía y el trabajo, son cualidades comunes, si no van dirigidas por el altruismo.

Ya el scoutismo se encuentra esparcido por todo el mundo, derramando sus sabias enseñanzas: está reconocido y protegido por los diversos

gobiernos del orbe entero.

La Liga de las Naciones le reconoce su acción directa en favor de la paz universal.

Baden Powell se encuentra actualmente en viaje alrededor del mundo después de haber presidido el Jamboree Nacional de Australia, celebrado a fines del año 1934.

Al recordar al distinguido "Chief Scout Mundial", en esta importante fecha, lo hago con el interés de decirle a los scouts chilenos: "Tal es el hombre que ha fundado el Movimiento Scoutivo Mundial".

Scouts: ¡Imítadlo!

Erasmus Vergara M.,

Secret. Gral. de los Boy Scouts de Chile

## FILOSOFIA Y PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

Por el licenciado Ezequiel A. Chávez

I

¿Qué es en su íntima esencia la educación? ¿Cuál su problema inicial?

1.—No sé si se ha intentado hasta ahora señalar sistemáticamente los orígenes psíquicos del gran fenómeno de la educación. En una serie de breves notas voy a ensayar presentarlos aquí tales como son a mi parecer, y para ello principiaré por diseñar lo que entiendo que en su esencia es la educación. Al través de las innumerables definiciones que de ella se han dado, es posible desde luego discernir el he-

cho evidente que consiste en que todo fenómeno educativo es una transformación intencionada, que en eso se distingue de las demás transformaciones sin cesar producidas.

2.—Teniendo, sin embargo, como tengo, la convicción de que no hay fenómeno ninguno que no resulte de una gran intención primordial inmanente en el Cosmos, y anterior a la existencia de éste, claro es que debo reconocer, si soy consecuente con esta convicción, que no hay tampoco transformación ninguna que no se vincule de algún modo con aquella intención fundamental y perpetua, a la que atri-



buyo la creación y la conservación del Cosmos. Por lo mismo, cuando diga que la educación es **una transformación intencionada**, y que en esto se distingue de las demás que incesantemente se producen en el mundo, no me refiero a la intención primera y siempre perdurable, sino sólo a las deleznable intenciones de los seres vivientes.

3.—**Transformación intencionada** es todo fenómeno educativo, sea que se produzca mediante la acción de un sér sobre otro sér, de un grupo de seres sobre otro grupo de seres, o de un individuo sobre sí mismo: la primera, que pudiera llamarse **hétero-educación**, educación con la intervención de otro; la segunda, que pudiera denominarse **multi-hétero-educación**, educación de muchos y mediante la intervención de muchos, para muchos; la tercera, que merecería el dictado de auto-educación; las tres, en efecto, son transformaciones intencionadas, y las intenciones que las dirigen son intenciones parciales, singulares, en alguna manera derivadas; no pueden, pues, confundirse con la gran intención que anima y conserva el Cosmos.

4.—No merece, empero, el nombre de educación cualquiera transformación intencionada; para merecerlo, ha de encaminarse a conseguir lo que sólo en la intención misma exista antes de que en la educación se realice; y lo que nada más en la intención existe, claro es que, por contraposición; lo que existe en la realidad, es un ideal. Toda educación, en consecuencia, es **una transformación intencionada que encamina y acerca lo real a lo ideal**.

5.—No de manera brusca ni violenta; así, no sería educación: lo acerca de un modo gradual, paulatino, delicado, suave.

6.—Y el ideal al que la educación tiende, no puede confundirse con lo que sea lo deseable, ya que, lo que patológica y criminalmente sea deseable, puede ser lo abominable, y sin duda el ideal al que tiende la educación,—cualquiera especie de educación,—no es posible que sea lo abominable, sino mejor que lo que exista, y aun, superlativa y absolutamente, lo mejor.

7.—Contrapuesto así a lo real lo ideal, entraña en quien lo contrapone y lo compara, y trabaja por el advenimiento de lo ideal..., que considere inferior la realidad que lo circunda; quizá en algún modo la aborrece; levántase sobre lo que para él puede aparecer como el horror y la tristeza de las imperfecciones presentes, y superándolas, marcha hacia la nueva aurora de los tiempos mejores que sueña, y a los que anhelo grita que lleguen.

8.—**Toda educación**, pues, para que este nombre pueda atribuírsele, ha de ser **una transformación intencionada y gradual de lo malo en bueno, de lo inferior en superior, alejándose, tan rápidamente cuanto se pueda, pero sin brusquedad ni violencia, de la realidad con la que se esté en desacuerdo, y acercándose al ideal que se anhele conseguir**.

9.—Esa transformación no se produce sobre lo material: No se educa, en efecto, un trozo de madera por que se le dé la figura de una silla. La educación se produce solamente en lo espiritual, y es siempre espiritual; aun la llamada educación física, en su esencia, es espiritual: la presiden intenciones, propósitos; la acompañan ideas, conceptos y emociones; la siguen estados de ánimo más o menos duraderos; a veces persistentes toda la vida. **La educación es transformación intencionada de lo inferior, en lo mejor, realizando un ideal progresivo,**



en seres que tienen vida espiritual.

10.—Cuando, además del educando, que es, en realidad, el único que a sí propio se educa, intervienen en su educación otros seres, ellos mismos necesitan tener vida mental, vida espiritual y que ésta sea la que actúe, directa o indirectamente, para producir la educación; con lo cual educador y educando no lo son, sino en tanto que tienen vida espiritual; por tal suerte, que la educación toda entera: por los

agentes que la realizan, por las intenciones que la presiden, por los seres en quienes se produce, por los efectos que determina, es fenómeno psíquico; esencial y fundamentalmente psíquico.

11.—Palmario es, en consecuencia, que el problema inicial en materia de educación, habrá de consistir en desentrañar, señalar y analizar los orígenes psíquicos que engendran todo fenómeno educativo.

## LA CINEMATOGRAFIA EDUCATIVA EN EL LICEO DE HOMBRES DE LINARES

por Luis Alvarez, profesor del Liceo de Linares y archivero provincial.

No podía pasar mucho tiempo sin que se aplicaran a la educación los medios objetivos que proporciona el cinematógrafo. Fué en Estados Unidos donde primero se estableció una investigación bastante amplia y muy bien organizada para conocer hasta qué grado era eficiente la cinematografía en la enseñanza.

Uno de los puntos de investigación fué "si las películas tienen suficiente valor pedagógico que justifique su uso en las Escuelas". Otro, "si es posible medir el valor de las películas como elemento de enseñanza". Para resolver estas incógnitas, se confeccionaron películas de acuerdo con los programas vigentes. Se eligieron doce ciudades de las diversas regiones del país. Se designaron 8 escuelas en cada ciudad que representaban a la educación primaria y secundaria. En cada escuela se establecieron dos grupos de alumnos, uno de control y otro experimen-

tal. Mediante pruebas mentales, exámenes de conocimientos, investigación del medio en que vivían, etc., se formaron conjuntos iguales. Al grupo de control se le siguió enseñando el programa sin películas y al experimental con películas.

Como resultado se obtuvieron las siguientes conclusiones:

**Primero.**—Los profesores pudieron despertar mayor interés con el uso de la película que sin ella.

**Segundo.**—Este interés es un interés permanente, pues los niños continuaron leyendo acerca del tema de la cinta, descubriendo y trayendo a la clase materiales relacionados con ella muchas semanas después de haber sido proyectada.

**Tercero.**—Los niños fueron inducidos a leer más y a escoger libros de más valor.

**Cuarto.**—Se despertó en los niños un gran deseo de escribir acerca de



los tópicos de la película y de discutir acerca de esos puntos dentro y fuera de la clase.

**Quinto.**—Los alumnos llegan a correlacionar naturalmente los asuntos de la película con sus experiencias personales y con las condiciones de la comunidad.

**Sexto.**—Se acrecienta el valor, la agudeza y la significación de las experiencias. También se enriquece y precisa el vocabulario del niño y se logra gran habilidad para concentrar la actividad mental a un asunto y para razonar más hondamente.

Un detalle sugestivo que se obtuvo de la experiencia anotada es que, con películas, la enseñanza aumentó en cuanto a cantidad de conocimientos en un 33% en Geografía y en un 15% en Ciencias Generales. O, en otras palabras, la educación que transcurre en seis años se podría impartir en cuatro años sin disminuir la cantidad de materia enseñada.

Como se ve la enseñanza ayudada por la cinematografía ha sido objeto de una cuidadosa determinación pedagógica respecto a sus frutos. Y es importante observar que los países, donde la técnica educativa marcha a la cabeza en las innovaciones, señalan el valor que tiene este medio pedagógico visual de enseñanza.

En el Liceo de Linares hace ya dos años que se han estado proyectando películas enviadas por el Instituto de Cinematografía Educativa. La totalidad del profesorado del Liceo ha empleado con marcado interés este valioso auxiliar de la educación y ha palpado su importancia.

El señor Rector don Rafael Miranda me ha dicho de la Cinematografía Educativa: "Es un valioso aporte para el estudio intuitivo y práctico de las diversas asignaturas, pero, a fin de que su provecho sea mayor, con-

veniría que las películas destinadas a los Liceos estuvieran más en relación con los nuevos programas, sin desconocer que las películas con que se ha contado hasta hoy han significado una apreciable ayuda para la labor del Liceo".

El señor Rafael Escobar, profesor de Historia, considera la cinematografía educativa como un medio de enseñanza objetiva que está llamado a ocupar un lugar preferente en nuestra Educación Secundaria. Sería de desear, agrega, que en lo posible las películas tuvieran la mayor conexión con los programas de enseñanza.

El profesor de Religión, Pbro. señor don Juan Crisóstomo Rojas, "estima que la cinematografía educativa tiene un amplio campo para el desarrollo de las tendencias éticas y sociales".

La señorita Raquel Mella, profesora de Inglés, ha aprovechado películas geográficas, científicas para obtener composiciones y dictados en Inglés. Expresa que la clase se hace intuitiva.

El profesor de Matemáticas y Física, don Francisco Macaya, dice: "que muchas películas podrían mostrar diversos aspectos de la Física y llenarían un vacío en aquellos Liceos que carecen de laboratorio".

En la enseñanza, uno de los trabajos más constantes y laboriosos es despertar el interés del niño y en la clase no es el interés de un niño el que se necesita sino el de todos. En ese caso, hay características mentales diferentes que reclaman métodos eclécticos. Apoderarse de la atención de los alumnos, de su imaginación, guiarles hasta la comprensión de los fenómenos y despertar la voluntad desarrollándola hacia un fin, es una laboriosa jornada para un profesor.

Múltiples factores distraen el pensamiento de nuestros alumnos: el des-



arrollo, la edad, la naturaleza de sus tendencias. Y esto lucha por desbordar los muros de la sala, de los métodos y de los procedimientos.

Sin embargo, ¿qué distinto es el resultado cuando el profesor está auxiliado por procedimientos visuales como la cinematografía!

Hay una determinación espontánea del niño a concentrar su atención en la cinta. Todo factor extraño de distracción está inhibido. El niño prefiere la película al partido de basketball, y no deja de ser importante saberlo, pues, por lo general, prefiere el partido de basketball a las clases.

Aquella vieja máxima "Enseñar deleitando" podría servir de "leit-motiv", a este procedimiento en los últimos tiempos. Aquí no hay problema de disciplina, no hay problema de interés, no hay problema de procedimiento. Ante la cinta, el niño unas veces calla, otras habla, comenta, discute. Pero siempre su mente está en ejercicio intenso. La atención, la asociación de ideas, el razonamiento, trabajan y elaboran percepciones que se combinan e irrumpen en observaciones ingeniosas. A cada momento la inteligencia del niño se manifiesta en una forma u otra. Ya es una palabra precisa a la imagen o a la acción, ya es una observación atinada y justa, ya una intuición que adelanta al fenómeno que la cinta señala.

El maestro tiene ante sí un cuadro maravilloso de reacciones. El psicólogo descubre a cada instante y en cada niño, todas las gradaciones de las manifestaciones mentales. Son chispazos que brotan en un punto y otro de la sala, son a veces los detalles de lo que hierve en el sub-consciente del alumno, otras la riqueza y delicadeza de la estructura psíquica que se

desarma en palabras, en frases, en perspicaces sentencias.

Y la naturaleza del alumno está desnuda de prevenciones; no está tímido, no está apenado, está alegre, descansado, atento.

Quizás sería exagerar si dijéramos que nada está más alejado de la vida del niño que la sala de clases. Es un ambiente violento y artificial para los intereses que lo reclaman. Quisiera jugar, caminar, vagar si se quiere con el cerebro y con los pies y en la clase debe inhibir esas tendencias, esconderlas y poner en ejercicio intereses cuya utilidad verá sólo más tarde, cuando hombre.

El cine educativo desempeña ese doble papel. Es el mundo, es la vida con sus paisajes cambiantes, con sus bosques, sus montañas, sus ríos, sus ciudades y es la clase. Es la vida para que el alumno se empape de visiones y es la clase para que aprenda y se discipline.

Uno de nuestros alumnos dice: "me gustan las clases con películas porque son más ilustrativas". Otro: "me gustan las clases con películas porque la lección es más detallada y para conocer algunas cosas difíciles".

Otras opiniones de niños de nuestro Liceo:

"La materia se aprende con mayor facilidad".

"El estudio se hace más liviano".

"Me gusta porque se va viendo y estudiando al mismo tiempo" (1. año).

"Me agrada la cinematografía educativa porque uno conoce más su país. Conoce las grandes ciudades de otros países con sus costumbres".

"La materia se graba más en la memoria".

"La enseñanza es más difícil de olvidar y es más fácil retener en la memoria lo visto en las películas".



"Porque ayuda al alumno a estudiar con casos concretos".

"Porque comprendo lo que veo y no repito las cosas (materia) sin comprenderlas".

"Me agrada porque puedo ver cosas que no tienen en el Liceo ni en mi casa".

"Porque despierta más interés".

"Las imágenes se graban mejor en la memoria que las palabras" (IV. año).

La cinematografía educativa juega, pues, en la Enseñanza Secundaria un rol importante. Cada asignatura obtiene amplias ventajas al emplear este procedimiento. Una película de cualquiera índole puede servir en la enseñanza de un idioma. La película no es el impasible y viejo cuadro de las 4 estaciones que poseen en nuestros Liceos. ¿Para qué explicar lo que un profesor de Castellano, de Historia, Ciencias, etc., puede obtener del estudio de una cinta?

En el Liceo de Linares una misma película ha sido estudiada por varias asignaturas. Cada profesor encuentra sugerencias de acuerdo con su ramo.

Cabe todavía llamar la atención sobre la importancia que tiene este medio de enseñanza para facilitar la orientación vocacional, tema de palpitante actualidad en nuestro país y que reclama el interés de los educadores. La visión de las pampas salitreras, de las minas de cobre, de la explotación agrícola, ganadera, industrial, etc., son desconocidas para nuestros alumnos en su aspecto objetivo. El niño chileno no sabe nada de las riquezas del suelo patrio. Sólo conoce al abogado, al profesor, al médico. La película hará nacer en el alumno el interés por actividades que laboran por el engrandecimiento de Chile. Y sabrá el ancho campo de posibilida-

des que existe para los espíritus emprendedores e inteligentes.

Todos los profesores que han utilizado el cine educativo están de acuerdo para considerarlo profundamente valioso. Pero en nuestros Liceos no se ha podido establecerlo formalmente. Hasta aquí, gracias a la actividad del Instituto de Cinematografía, ha sido posible proyectar películas facultativamente.

Y ya hemos oído opiniones de la necesidad de establecer en los Establecimientos Secundarios la enseñanza visual de acuerdo con los programas. Más, el Instituto de Cinematografía no cuenta con los recursos necesarios para emprender esta labor que los Liceos reclaman.

Don Armando Rojas Castro, distinguido educador, fundó el Instituto y lo organizó de acuerdo con los últimos adelantos de la técnica. Este establecimiento posee un completo equipo para la filmación perfecta de toda clase de películas educativas. Pero el vasto programa que iba a desarrollar está detenido por la falta absoluta de recursos y el Instituto no puede cooperar y aportar a la Educación Secundaria el valioso conjunto de sus frutos y el maravilloso instrumento de enseñanza en la medida que nuestros niños anhelan.

Por consiguiente, es absolutamente necesario:

1) Que se incluya formalmente en los Liceos como medio de enseñanza la Cinematografía Educativa.

2) Que el Gobierno conceda al Instituto de Cinematografía Educativa los recursos necesarios para que emprenda la elaboración de películas para la Educación Secundaria. (Los Liceos cuentan ya con los proyectores necesarios. El Liceo de Linares posee un valioso y eficiente proyector).

3) Que se anote en la hoja de ser-



vicios a aquellos profesores que empleen películas en sus clases y que, a juicio del Rector del establecimiento, sean clases eficientes.

4) Que se reconozca un año de servicio por cada seis años de Archivero de Cinematografía, para despertar mayor entusiasmo por este puesto.

5) Que los Liceos en sus actos culturales públicos proyecten estas películas para extender su acción educativa en el pueblo.

6) Que las Municipalidades ayuden a costear el servicio de Cinematografía en Liceos y Escuelas.

**SE NECESITA TRES VECES  
MÁS LUZ PARA LEER UN  
DIARIO QUE PARA LEER  
UN LIBRO BIEN IMPRESO**



# Sugerencias Pedagógicas

---

## LOS EJERCICIOS DE APLICACION EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

Ch. Charrier

Inspector de Primera Enseñanza  
del Sena

### I.—El dictado

1.º Una reforma que era indispensable.—El ejercicio de dictado ha reinado en la escuela mucho tiempo con un carácter molesto, rutinario y poco provechoso. Pero desde hace una veintena de años se le ha dado en los horarios un lugar más modesto (mínimum tres dictados por semana), y poco a poco ha adquirido otro carácter merced a las justas críticas de que ha sido objeto.

Hemos sido testigos de una reforma del dictado:

Los textos se escriben primero en el encerado; después son leídos y estudiados por los alumnos con su maestro, y por fin dictados. Son explicados, pues, como si se tratara de trozos escogidos. Después de dictados se hacen algunas preguntas acerca de su sentido general y de la significación de las palabras que contiene.

Es preciso que esta reforma tan útil, y que no ha sido tan completa como fuera de desear, entre pronto en las costumbres escolares, y esto será posible aun más si todos nos damos

cuenta de la importancia de las modificaciones introducidas en la enseñanza.

2.º Fin del dictado.—Su fin es triple: primero, enseñar a los alumnos la ortografía usual; segundo, enseñarles la ortografía gramatical, y tercero, afirmar y completar ese conocimiento.

Es natural que tan sólo teóricamente pueda hacerse una distinción entre la ortografía gramatical y la usual. Corrientemente, en la práctica, esas dos ortografías se aprenden y se enseñan simultáneamente.

La ortografía gramatical es un estudio, sin duda largo, pero relativamente fácil. Un buen alumno que sabe bien las reglas gramaticales de la ortografía llega a aplicarlas bien y no comete ninguna falta grave.

El estudio de la ortografía usual es mucho más difícil y más minucioso. ¡Cuántos ilogismos encontramos a veces en la forma de las palabras! Es verdad que en muchas clases se emplea demasiado tiempo en la enseñanza de la ortografía, pero es verdad también que procediendo con cierto sistema podemos economizarlo en gran manera.

3.º La ortografía usual. Cómo se hacían antiguamente los dictados.—En las gramáticas antiguas se incluían trozos realmente risibles y sin ningún valor educativo para ser dictados a los niños. En realidad, por el afán de presentar dificultades ortográ-



ficas, se hacía que los párrafos parecieran de todo sentido.

El maestro tomaba uno de esos textos y lo dictaba sin la menor explicación previa, sin escribir una sola palabra en el encerado. ¿Qué sucedía? Los dictados resultaban plagados de faltas de ortografía, lo que valía a los alumnos esta amonestación, mil veces repetida: "Sois unos desafortunados; siempre cometéis las mismas faltas". Y era cierto que siempre se hacían las mismas faltas, pero en ello no había nada que pudiera producir extrañeza. Los alumnos escribían mal una palabra difícil una vez; esta palabra, así escrita, quedaba prendida en su memoria, y siempre que la usaban cometían la misma falta.

Cuando un niño ha de escribir una palabra que no ha visto nunca es preciso que alguien le haga reflexionar sobre ella, pues no es posible que halla por sí su ortografía, y si la halla será por casualidad.

Sin duda, los alumnos con los que se sigue un método tan defectuoso para la enseñanza de la ortografía es posible que terminen por escribir correctamente, pero será porque la lectura, los ejercicios de recitación, de composición, etc., contribuirán a darle la fisonomía justa de las palabras. Por esto ha podido decirse, no sin cierta razón, que los alumnos han aprendido la ortografía "no por el dictado, sino a pesar del dictado".

4.º El método actual se basa en motivos psicológicos. Análisis del recuerdo de una palabra.—Ese método ilógico ha sido reemplazado por otro más discreto y de resultados más eficaces.

Este método está basado en los estudios psicológicos hechos durante la última parte del siglo XIX, y especialmente sobre los trabajos de Egger, Ribot y Ballet.

Monsieur Jules Payot, rector de la Academia de Aix, que ya en el año 1896 demostraba en un artículo muy notable publicado en la *Revue Universitaire* que la teoría del dictado debe estar fundada en la psicología, ha contribuido grandemente en el diario *Le Volume* a establecer las bases del nuevo método.

Resulta de los estudios de psicología citados que el recuerdo de una palabra, que otras veces estaba considerado como un hecho sencillo y elemental, es, por el contrario, muy complejo. Se compone de cuatro recuerdos distintos:

Un recuerdo auditivo.

Un recuerdo visual.

Un recuerdo gráfico.

Un recuerdo de articulación.

Escojamos una palabra cualquiera, la palabra calle, por ejemplo. ¿Cómo se fija en nuestra memoria? ¿Qué recuerdos produce esta palabra? La hemos oído pronunciar más o menos veces; no tenemos más que hacer un pequeño esfuerzo para "oírla" todavía, y hasta con una entonación semejante a la de algunas personas de nuestro conocimiento (recuerdo auditivo). En segundo lugar, la volvemos a ver escrita, y hasta distinguimos los caracteres impresos o manuscritos y los trazos finos y gruesos (recuerdo visual). Además, si escribimos esta palabra nos sentimos inclinados a escribirla tal como ya lo hemos hecho otras veces, como resultado de un hábito adquirido por nuestra mano (recuerdo gráfico). Es tan verdad esto que decimos, que cuando tenemos una dificultad para escribir una palabra la escribimos rápidamente, casi enteramente seguros de que hemos de recordar de esa forma su verdadera fisonomía. En fin, otro recuerdo, un recuerdo de articulación existe en nuestra memoria. Hemos pro-



nunciado la palabra calle, la pronunciamos de nuevo, como para poseerla más completamente. Como hace notar monsieur J. Payot "muchos viejos expresan alto su pensamiento". Y todos sabemos cómo hay muchos niños que tienen que estudiar alto para aprenderse una recitación. E incluso hay muchas personas que para comprender bien un texto tienen que articularlo en voz baja.

5.º Marcha que debe seguirse en las enseñanzas de la ortografía por el uso. El método preventivo. — Las indicaciones que acabamos de exponer ya nos indican la marcha que debemos seguir en la enseñanza de la ortografía por el uso.

Es muy importante que los cuatro recuerdos: auditivo, visual, gráfico y de articulación, estén siempre asociados, y que todo venga a sumarse para que se fijen bien en el espíritu del niño.

La ortografía de una palabra está confiada a cuatro memorias diferentes. "Porque aunque se dice la memoria — hace observar con acierto un psicólogo contemporáneo, — debería decirse las memorias". Hay, en efecto, la memoria de fechas, de lugares, de sonidos, de movimientos, etc. Hay niños que son auditivos, otros visuales, otros motores. Por tanto, es preciso que cada una de esas memorias: auditiva, visual, gráfica y de articulación, llene perfectamente el papel que debe cumplir en lo que concierne al recuerdo de las palabras.

El maestro que quiere hacer un dictado debe comenzar por escribir en el encerado el texto (con los alumnos de los grados medio y superior, sólo las palabras difíciles deben ser escritas). Debe leer en seguida ese texto, pronunciando con toda claridad. Todos los alumnos le escuchan, y una vez terminada la lectura, se

han formado ya en sus espíritus dos recuerdos: un recuerdo auditivo y uno visual. El maestro les hace entonces leer en voz alta, con la mayor claridad posible, ese mismo texto que tienen escrito, lo que permite unirse a los dos anteriores el recuerdo de articulación. Después los alumnos copian el texto completo o solamente las palabras sobre las que se les ha llamado la atención: Otro recuerdo: el recuerdo gráfico de las palabras.

Con frecuencia se toma como texto del dictado un trozo del último capítulo de lectura leído, cuyas palabras difíciles ya han sido estudiadas.

Después de esto — generalmente al otro día — debe ser dictado ya el texto. Este ejercicio tendrá entonces todas las condiciones para ser realmente provechoso, porque la repetición y el esfuerzo son indispensables para la fijación del recuerdo.

Este método es llamado preventivo, porque, en efecto, tiene por finalidad prevenir las faltas y evitarlas.

Su regla esencial es la siguiente:

No obligar nunca a los niños a escribir una palabra que no conozcan.

El dictado es lo que debe ser: un ejercicio de estudio ortográfico, es decir, un medio de enseñanza, mientras que antes era sólo un trabajo de comprobación o de control.

No quiere esto decir que debe ser excluido de la escuela el dictado de control: éste es necesario de cuando en cuando, cada quince días o cada mes, a fin de que el maestro pueda darse bien cuenta del estado de cada niño en la enseñanza de la ortografía.

6.º Ayuda que pueden prestar las diferentes lecturas de la escuela a la enseñanza de la ortografía. — Hay en la escuela una especie de penetración recíproca de las diferentes enseñanzas.



y frecuentemente un ejercicio, a pesar de tener un carácter especial para una materia dada, viene a servir de ayuda a otros ejercicios. Por esto, la mayor parte de las enseñanzas pueden servir de apoyo a la de la ortografía. Una lección de moral, de historia, de geografía, de ciencias..., contiene siempre, en efecto, algunas palabras nuevas para el alumno, o al menos poco conocidas para él. Esas palabras deben ser escritas en el encerado y dejarlas allí durante algunos días, para que su ortografía se grabe bien en la memoria. Será acertado llevar un cuaderno especial para escribir estas palabras, cuaderno que ya existe en algunas escuelas con el nombre de Cuaderno de Ortografía.

Esta excelente práctica se relaciona con el método preventivo de que acabamos de hablar.

7.º La ortografía gramatical.—Hasta aquí no hemos hablado más que de la ortografía por el uso. También tiene su importancia la ortografía gramatical, y no debe ser olvidada. Los alumnos no aprenden sólo por los ejercicios de gramática y de dictado. Si los trozos de dictado, que generalmente son trozos con un sentido completo, no permiten hacer una aplicación suficiente de las reglas aprendidas, habrá que dictar después algunas frases aisladas tomadas de otra gramática que la que usemos ordinariamente. Supongamos que hacemos aplicar de esta manera tres reglas gramaticales por semana: eso representará en el curso un total de ciento veinte reglas, sobre las que habremos llamado la atención del niño. Con lo que lograremos un resultado realmente interesante para el conocimiento de la gramática.

Algunas de esas reglas son de un empleo casi constante. Estas deben ser escritas en el encerado y mante-

aidas allí ante la vista de los niños.

8.º El dictado, complemento de otras enseñanzas.—El dictado, además de su objeto propio, que es enseñar la ortografía, debe servir también en los grados medio y superior, por lo menos, de complemento a otras enseñanzas. Puede facilitar explicaciones complementarias a los alumnos sobre la última lección de moral, de historia, de geografía, de ciencia..., encontrando el maestro el medio de "unir dos utilidades". Acaba de hacerse, por ejemplo, una lección sobre las guerras de religión: la elección de un texto de dictado sobre la vida de Miguel del Hospital parece indicado y a propósito. Lo mismo que lo será indudablemente un dictado sobre la utilidad de los faros después de hecho en geografía un estudio acerca de las costas.

Los textos no deben ser tomados al azar de un libro o de una revista de pedagogía: deberán ser objeto de una elección inteligente. Vendrán a completar las lecciones que hayamos dado en el día, y de esta manera el dictado formará una unidad con toda la obra de la jornada.

Hay algunos maestros que tienen un cuaderno de dictados compuesto por ellos. Los dictados están clasificados por categorías: dictados literarios, dictados históricos, geográficos, científicos, etc. Si en el curso de sus lecturas personales encuentran todavía un bello trozo aprovechable para sus dictados, lo añaden a su cuaderno.

Es éste un buen ejemplo que imitar.

9.º Manera de hacer el dictado.—

a) Elección de los textos.—Los textos serán adaptados a la preparación y carácter de cada curso. Porque si son demasiado fáciles no enseñarán



nada a los alumnos, y si son demasiado difíciles les causarán fastidio.

Es preciso que sean claros e interesantes. "Si se ha escogido — escribe un director de escuela — un dictado abstracto, los niños escribirán maquinalmente, sumidos en una dulce somnolencia; el tema no tendrá para ellos interés ninguno, porque no les habla ni a su imaginación ni a su corazón; su atención estará ausente y continuamente cometerán faltas. Por el contrario, si es una historieta, un retrato, del que reconozcan el personaje fácilmente, una descripción que les atraiga, los veréis atentos, las caras despejadas, el espíritu trabajará y las dificultades que presente el texto serán vencidas fácilmente.

b) Empleo del método preventivo en cada uno de los grados.—Grado preparatorio.—En el grado preparatorio, el ejercicio de dictado está íntimamente ligado al de la escritura y la lectura. Al principio, los alumnos copian en sus pizarras las palabras y las frases, siempre tomadas de la lección de lectura, que el maestro ha escrito en el encerado. Palabras o frases previamente leídas por ellos, y dictadas después. No hay que decir que estos ejercicios, aunque estén bien graduados, deben ser siempre muy cortos.

Grado elemental.—El dictado debe ser hecho, ya con frases aisladas, ya con un texto completo muy sencillo. Debe ser primero escrito en el encerado, después leído en alta voz por el maestro y en seguida por los alumnos, que deben articular bien cada palabra. El maestro la hace copiar y termina dictando, ya el mismo día o al siguiente.

Un procedimiento excelente, que tiende a generalizarse, consiste en dictar a los alumnos un trozo del último capítulo de lectura leído. Este trozo, que ya se ha leído, no se es-

cribe en el encerado: es deletreado por los alumnos con el libro abierto primero, y luego cerrado, y después dictado. Ya hay muchos libros de lectura que señalan los párrafos a propósito para realizar esta labor complementaria.

Grados medio y superior.— Los textos deben ser más largos y difíciles que los del grado elemental. Podrán tener de diez a doce líneas en el primer año del curso medio y de doce a diez y seis en el segundo año del curso medio y curso superior. En éste, además, serán estudiados esos textos en el encerado o, mejor, escogidos en el libro de lectura. Pero el maestro se limitará a escribir en el encerado en el primer caso, o a hacer deletrear en el segundo las palabras más difíciles del dictado.

c) Explicación de los textos.— El texto leído y estudiado desde el punto de vista ortográfico debe ser explicado. Esta explicación, hecha antes de todo otro trabajo, no será muy detallada: consistirá simplemente en hacer comprender el sentido general del trozo. Es de desear que mientras escriben, los alumnos sigan perfectamente el pensamiento del autor, porque es indudable que harán tantas menos faltas cuanto mejor comprendan lo que se les va dictando.

Un procedimiento que es empleado por algunos maestros, y que es recomendable, consiste en hacer que los alumnos digan, una vez escrito el texto, el título del mismo.

d) Dictado del texto.—El maestro dictará el texto claramente, repitiendo cuanto sea necesario. Cuando llegue a una palabra difícil debe hacer que la pronuncien todos los alumnos a la vez, a fin de que el recuerdo de articulación les ayude a encontrar la ortografía de la palabra. Cuando se presente la ocasión de aplicar una



regla gramatical debe advertir a los alumnos y hacer que presten mayor atención. El texto no será dictado ni lentamente ni muy de prisa. Un alumno escogido entre los que escriban mas despacio debe estar encargado de repetir la última palabra cuando haya escrito lo dictado.

En los grados medio o superior ocurre a veces que se hace que un niño escriba en el encerado el texto que se va dictando. Este procedimiento nos parece bueno con la condición de que el alumno que escriba lo haga bien. Este dictado, corregido rápidamente por el maestro, es el que puede servir para la corrección. (Es inútil que se proceda de este modo si el texto del dictado ha sido escrito en el encerado ya por el maestro).

e) Corrección.—La corrección puede hacerse cambiando los alumnos sus cuadernos, o sin cambiarlos. Los dos sistemas tienen sus ventajas y sus inconvenientes. Pero nosotros creemos que el maestro debe mostrar cada vez mayor confianza en sus alumnos y conducirlos a declarar lealmente el número de sus faltas.

El texto escrito en el encerado es leído lentamente para los fines de la corrección. Las sílabas deben ser separadas unas de otras por medio de la pronunciación. (Ejemplo: re-ha-bi-litar). El deletreo de la palabra no es necesario. Basta con decir que la letra h debe colocarse delante de la a, y que siendo la palabra rehabilitar un verbo, un verbo en infinitivo necesariamente ha de terminar en una r.

Con mayor razón es inútil hacer deletrear las palabras sencillas y fáciles que se repiten con frecuencia en el texto y que los alumnos todos escriben bien.

El deletreo no debe aplicarse más que en las palabras difíciles (ejemplo: psicología, ritmo, etc.), o en

aquellas en las que la ortografía lleva consigo la aplicación de una regla gramatical. Y aun en estos casos sólo es preciso deletrear algunas de estas palabras. Las palabras y las sílabas que deban ser deletreadas deben ser subrayadas con anticipación en el texto escrito por el maestro en el encerado.

El deletreo ha sido criticado vivamente en nuestra época. Monsieur J. Payot dice que el deletreo es un procedimiento vicioso que "no fija la palabra en la memoria mediante ninguno de los recuerdos auditivos, visual, gráfico o de articulación". A pesar de toda la admiración que sentimos por las teorías pedagógicas de M. Payot acerca del dictado, no creemos que el deletreo si no se hace abuso de él, sea un procedimiento ilógico. Viene, en realidad, a precisar el recuerdo visual. El recuerdo visual, en efecto, hace revivir la palabra en su conjunto: el deletreo indica la composición exacta de sus elementos. Recuerda que la palabra kiosko empieza por una k, y no por una c.

Toda la palabra escrita por los niños con mala ortografía se borra completamente y se escribe con claridad, ya sea entre líneas, en el margen o a continuación del dictado.

f) Ejercicios escritos hechos después del dictado.—Cuando se ha corregido el dictado, el maestro insiste con los alumnos de los grados medio y superior sobre las explicaciones que ha dado ya al principio, y las completa. Un texto de dictado debe ser explicado como un texto de recitación. Sobre el autor deben decirse algunas palabras.

En seguida se dirigen a los alumnos preguntas sobre el sentido general del texto, sobre la significación de un cierto número de expresiones, sobre el análisis de una frase o de algunas



palabras. Acerca de estas cuestiones se da la respuesta por escrito.

10. Empleo del procedimiento de La Martiniere en la enseñanza de la ortografía.—El procedimiento de La Martiniere, ya descrito anteriormente, puede ser empleado con provecho en la enseñanza de la ortografía, ya para el repaso de las palabras recopiladas por los alumnos en su cuaderno especial, ya para la aplicación de algunas reglas gramaticales, ya para el estudio de palabras difíciles de un texto bastante largo, leído por el maestro.

En todo dictado, en efecto, hay un buen número de palabras en las que los alumnos no ponen faltas nunca. El tiempo empleado en escribirlas es un tiempo perdido. Lo mejor será dictar tan sólo las palabras que ofrezcan alguna dificultad ortográfica, escribiéndolas con anterioridad en el encerado y horrándolas luego (método preventivo) o al contrario; sólo así el ejer-

cicio tendrá un verdadero carácter de comprobación ortográfica. Esto permitirá al maestro leer o explicar a los alumnos un texto mucho más largo que el habitual de un dictado, lo que ofrece grandes ventajas desde el punto de vista del estudio de la lengua, de la adquisición de ideas y del desenvolvimiento de la inteligencia.

De vez en cuando, un dictado de este tipo, mitad oral, mitad escrito, puede reemplazar en los grados medio y superior al dictado ordinario.

Conclusión.—Así comprendido, el dictado se inspira en las conclusiones más recientes de la psicología relativas a la memoria y al lenguaje. Los procedimientos que se emplean son procedimientos racionales. Evita todas las críticas que había suscitado anteriormente y se convierte en un ejercicio interesante, variado y fecundo en resultados.

Un  
vino  
para  
cada  
gusto



Un  
precio  
para  
cada  
bolsillo



# BIBLIO-CRÍTICA

## I. Cultura General

SAVONAROLA. — ALEJANDRO VICUÑA.—Ed. Nascimento.

La austera silueta del monje reformador reaparece, el año 34, en Santiago de Chile. La Ed. Letras lo presentó hace poco, por vez primera, en la obra de Ralph Roeder titulada: "La vida de Savonarola".

La figura del más vehemente de los oradores religiosos y políticos del Renacimiento, después de siglos, se alza severa y nimbada de dignidad. Pocas vidas, en efecto, hay tan sublimadas en el dolor y la incomprensión como la de Jerónimo.

Existe — lo que etimológica y psicológicamente quiere decir: *detenerse extra vertido* para observar en forma objetiva — en una de esas épocas manchadas por el más desenfrenado materialismo. En la carta de despedida a su padre, cuando se va al convento, le dice que desea "vivir como una criatura dotada de razón y no como un animal entre los puercos".

La cita es una muestra elocuente de su estilo y de su temperamento. Al pan lo llama pan. En otras palabras, la franqueza ruda es una de sus cualidades peculiares y salientes. No conoce el arte del matiz verbal ni la magia de las componendas políticas. Dice: "toda la verdad" como la siente, aunque tal actitud le cueste la vida, cual le costó al fin.

Los gobernantes eclesiásticos de

ese tiempo no se distinguen por sus virtudes. El vicio, la lujuria, la simonía son los ingredientes principales que los singularizan.

Pero contra los siete pecados capitales, se alza la fe inquebrantable y la palabra lapidaria de Savonarola en pleno siglo XV.

¿Qué fué, en esencia, lo que se propuso el ascético fraile? La pureza en las costumbres y la penitencia. Sembrante programa moral, político y social, no fué seductor para los vecinos de la elegante y comercializada Florencia. De modo que pronto sus enemigos se multiplicaron.

La vida sin el vicio parece que es un desiderátum inalcanzable. El moralista siempre o casi siempre está más próximo del fracaso que del triunfo. Savonarola no iba a ser una excepción al respecto. El hombre es adulador — en general — con los triunfadores y miserable con los "humillados y ofendidos".

El caso de Savonarola es ejemplar: pero no excepcional. Se pone frente al más tremendo de los hombres de su tiempo: Alejandro VI. Nada ni nadie lo hará guardar silencio. El ofrecimiento del capelo cardenalicio sólo ofenderá al puro y noble monje. Tal actitud es reveladora para su poderoso enemigo. Es preciso, pues, emplear otros medios más convincentes.

La decadencia moral del clero hace que el verbo fervoroso e incendiario



del dominico, sea oído con entusiasmo. Urge una reforma en la Iglesia y en la sociedad toda. Las proposiciones del monje hacen temblar el solio del Papa.

Es, por consiguiente, indispensable acallar definitivamente al fraile. Los poderosos siempre poseen los medios para conseguirlo. ¿Qué no hay pruebas en contra de Savonarola? Pues, se inventan. ¿Qué no hay testigos que lo calumnien? Pues, se compran.

El silencio, por fin, lo consigue Alejandro VI. ¡Qué importa que tres frailes sean ahorcados y quemados! La paz vuelve a Babilonia. Ha enmudecido para siempre el censor franco y valiente.

Después de leer la vida de Savonarola por Alejandro Vicuña, escrita con llaneza, acaso con demasiada llaneza, se llega a la conclusión que Jerónimo fué un precursor de la Reforma religiosa.

La simiente fructificó un siglo después. Y hoy se ve que el sacrificio de Fray Jerónimo fué a la larga digno por sus resultados, de sus terribles sufrimientos.

El libro que glose es, según su autor, un viaje — original modo de viajar — al pasado. Forma un dúo con "Cicerón". Ambos han sido editados con el arte que sabe poner en su labor Nascimento.

Por ahora, no queda más que esperar el tercer volumen que completará la trilogía ofrecida por Vicuña: "San Francisco de Sales".

Antes de terminar conviene insistir en un punto: estas dos obras ("Cicerón" y "Savonarola") de buena divulgación histórica, ponen de relieve figuras señeras y provocan meditaciones aplicables a los días presentes.

Todo calidad! 80 ctas.

CIGARRILLOS

100% EN CALIDAD

EN LUJOS PERO...



LA RACIONALIZACION DE LA DEMOCRACIA.— GUILLERMO IZQUIERDO A.

La estudiosidad de Izquierdo es ejemplar. En Chile, donde la "dulce pereza" tiene su asiento, resulta tonificante la conducta del joven tratadista mencionado.

El caso de Guillermo Izquierdo requiere aún ser señalado en otro aspecto. El constitucionalismo, es decir, la teoría de las Constituciones es acaso la menos lucrativa de todas las especialidades del Derecho. Es un estudio laborioso. Necesita de muchas obras de consulta. Consume muchas, muchas horas de investigación. En efecto, "La Racionalización de la Democracia" es el producto de más de dos años de pacientes meditaciones y estudios.

Izquierdo, con la publicación de la presente obra, no hace más que seguir en su especialidad en el Derecho. Hace cuatro años, en 1931, dió a la estampa: "El Gobierno Representativo", obra considerable, en dos volúmenes en 4.º. Izquierdo, pues, es uno de los pocos teóricos profundos que en materias constitucionales hay en el país.

En la exposición de la doctrina que hay en este su segundo libro, Izquierdo sigue el proceso lógico de lo conocido a lo menos conocido. Buen profesor secundario, no olvida, por un solo momento, los métodos de presentación de un conjunto de conocimientos. No en vano, pues, pasó por las aulas universitarias, disciplinando su natural talento.

Ahora voy a estudiar algunas de las ideas esenciales de la "Racionalización de la Democracia" (Imp. Universitaria, Santiago, 1934). Pero antes es oportuno indicar el sub-título del libro de Izquierdo: "Un estudio de

las nuevas tendencias constitucionales".

Por doquier se oye un constante trémolo de quejas acerca de "crisis de la Democracia". Vive el hombre actual en una época de incertidumbre: no sabe si una etapa histórica muere o si está naciendo. Una duda inmensa — nube de tómpestad — se cierne en el corazón de los pueblos.

Por otra parte, la democracia liberal, no es un régimen orgánico ni sólido. Tiene muchas grietas el edificio y amenaza derrumbarse. La democracia se fundamenta en el número de electores, es decir, en el voto universal. Es una concepción atomística. Cada individuo es una partícula. Los partidos políticos, al perder su prestigio, han perdido su fuerza de cohesión. En otros términos, no desempeñan su papel de entidades sociales.

Sin duda que tamaño defecto necesita una sustancial reforma. Es preciso ir a un sistema gubernamental en que esté representado lo económico. Tal sistema es la "Democracia Funcional". Sin embargo, la transmisión de un sistema a otro no se podría hacer en una forma definitiva. Tratadistas autorizados piensan que, como paso inicial, convendría una fórmula ecléctica.

Este eclecticismo consiste en poner al lado de la cámara política la cámara gremial o funcional. El político profesional no está preparado, ni en Chile ni en ninguna parte, para comprender la complicada técnica gubernativa. Necesita de la ilustración que pueden darle los especialistas.

La racionalización de la democracia consiste, pues, "en el esfuerzo — p. 488 — por introducir todo el complejo proceso de la vida política en los marcos del Derecho positivo".

La obra de Guillermo Izquierdo es



clara y está escrita en sencillo estilo. Pero requiere, para comentarla, conocimientos prolijos de la ciencia del Derecho, que yo no tengo. Sin embargo, aunque lego en la especialidad, he sacado con su lectura provechosas meditaciones y una distinción clara de los procesos evolutivos del Derecho Constitucional. No en balde, Izquierdo

es un expositor lógico y ordenado de sus conocimientos legales.

Además, quien lea este libro, libro especial para los políticos, sacará el beneficio intelectual de las horas que emplee en una lectura productora de pensamientos útiles.

NORBERTO PINILLA.

## II. Cultura Profesional

### 1.—Educación y Plenitud Humana, por Juan Mantovani.

Un formidable aletazo y el cóndor inicia su luminoso vuelo hacia regiones desde las cuales contempla a sus pies la audacia de las más altas montañas. El espíritu del lector, sintiéndose alado y potente, asciende también. Este, aunque tenga el hábito de las alturas y de la luminosidad plena, siente el vértigo del camino nuevo y de la mayor altura a que es guiado. Pero, cuando se acostumbra a ellos, una sensación de tranquilidad, de seguridad, de verdadera plenitud lo invade...

Estas son palabras muy poco usadas en nuestros días para recomendar un libro. Generalmente, o atacamos a su autor hasta destrozarle, en nombre de alguna de las ideologías en que estamos incrustados, o lo elevamos hasta regiones a que él mismo no pensó nunca llegar, también en nombre de esas aglutaciones espirituales a que pertenece. Pero más general suele ser el silencio. Con él nos protege-

mos, con él despreciamos, con él gozamos, con él escupimos.

El libro del señor Mantovani no es de combate. Es un hilo conductor que lleva al maestro desde su oscura situación de marasmo, a través de las más encontradas filosofías, hasta el momento actual del pensamiento filosófico, luminoso y prometedor.

Identifica en todo momento la filosofía con la educación. Hace penetrar la primera hasta la escuela primaria. Es esta una ráfaga de aire altamente oxigenado, que producirá la selección del magisterio.

Nos alejamos cada vez más del tiempo de Erasmo, en que... "Pues un labrador rústico, para encargar un par de mulas y su carro a quien se le administre, le busca con toda diligencia que sea discreto, cuidadoso, honesto, diligente y ejercitado en aquel negocio, y con ser importancia de doscientos ducados, cuando mucho, se pone este cuidado; y para dar ayo



o maestro a un príncipe, para criar un caballero, para ser preceptor, y por mejor decir, padre universal de la República, cualquier cosa barata. (1)

Tomando como base la realidad, pasando por las ciencias físicas, biológicas y psicológicas, nos lleva a la región del espíritu, donde encontramos los valores y los ideales. Es una zona independiente de la realidad, pero unida a ella y condicionada por ella. Todo esto se encuentra en el hombre, por lo cual éste ansía conocerse y ese conocimiento debe ser físico, biológico, psicológico y espiritual; de allí la nueva concepción globalizadora del hombre por el hombre mismo, a la que llegará por el camino de la Antropología Filosófica y ayudará a sus semejantes a alcanzarla, valiéndose de la Pedagogía Globalizadora. Esta es la tesis que desarrolla el señor Mantovani en su libro y lo hace con claridad y sencillez propias de los grandes pensadores.

Todo lo lleva a hacernos contemplar el bello panorama de la plenitud humana.

En la parte del capítulo V, titulada "La comprensión de la vida americana y la pedagogía", le sirven de guías Keyserling y Waldo Frank, ilustres guías, sin duda. Pero ese tema tiene entre nosotros cultores de amplísima versación: Ramos Mejía, C. O. Bun-

ge, Agustín Alvarez, José Ingenieros, etc.

Dice el autor: "Así como la historia asistió durante muchos siglos al orden europeo, hoy se quiere crear el orden americano. Este es el ideal de América. Todas las fuerzas culturales deben marchar hacia ese nuevo mundo. Incluso las fuerzas y grados de educación. Pero la falta de un orden caracteriza hoy no sólo al hombre americano, sino a toda la vida de Occidente". "Hacia la búsqueda de ese orden, de un firme sostén para la existencia, se dirigen los esfuerzos culturales de nuestros días". Y agregaremos nosotros: la falta de un orden en el hombre europeo es el desorden de la vejez, y en el hombre americano, la turbulencia de la juventud. Encaminemos a este último, que es promesa, y enseñémosle a recoger la herencia cultural que se avecina.

La búsqueda de ese orden americano ha sido la columna vertebral de la obra de los ilustres argentinos citados más arriba y nos hubiera agrado ver utilizado por el autor el material por ellos recogido.

Esta observación no empaña la belleza del libro del señor Mantovani.

Es él un armonioso toque matinal que llama de su sueño al maestro argentino.

(1) Américo Castro: "Erasmus en tiempo de Cervantes", Revista de Filología Española. Tomo XVIII, cuaderno 4.º



# Consultas e indicaciones

---

## MATRICULA ESCUELAS PRIMARIAS

P. N.º 102.—He tenido una discusión con mis compañeros sobre el día en que debe iniciarse la matrícula. Ellos dicen que ha de comenzar tres días hábiles antes de la apertura de las clases y yo sostengo que son simplemente tres días solares. Cada cual ha dado sus razones. ¿Quién está en lo cierto?—C. Mendoza.

R.—El artículo 89 del Reglamento General de las Escuelas Primarias dispone que la iniciación de las clases tenga lugar el primer lunes de Marzo. Por su parte, el 108 establece que "la apertura de la matrícula se hará tres días antes de la fecha fijada para la iniciación de las clases."

Como se ve, aquí nó se habla de días hábiles jurídicamente; Ud. está en la razón. Pedagógicamente, tal vez no, porque mientras mayor atención se presta al proceso de matrícula, cla-

sificación y distribución de los alumnos, más fácil y efectiva será la tarea docente.

## LICENCIA DE PROFESORAS ENCINTA

P. N.º 103.—¿Es cierto, señor, que las profesoras encinta tienen derecho a tres meses de permiso? Mi mujer, que es profesora, está en ese caso y deseo saber a qué atenerme. Gracias anticipadas.—D. González H., Victoria.

R.—El artículo 163 del Reglamento General de Escuelas Primarias establece que "las profesoras encinta podrán solicitar licencia dentro del año escolar por tres meses, con dos meses de anterioridad al alumbramiento. El descuento de sueldos se hará con arreglo a las disposiciones vigentes." (100, 75 y 50%).





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**



# IDEARIUM

---

## GNOSIS Y AGNOSIS

por José Ortega y Gasset

En la órbita de la Tierra hay perihelio y afelio: un tiempo de máxima aproximación al Sol y un tiempo de máximo alejamiento. Un espectador astral que viese a la Tierra en el momento en que huye del Sol, pensaría que el planeta no había de volver nunca junto a él, sino que cada día, eviternamente, se alejaría más. Pero si espera un poco verá que la Tierra, imponiendo una suave inflexión a su vuelo, encorvará su ruta, volviendo siempre junto al Sol, como la paloma al palomar y el boomerang a la mano que lo lanzó. Algo parecido acontece en la órbita de la Historia con la mente respecto a Dios. Hay épocas de odium dei, de gran fuga lejos de lo divino, en que esta enorme montaña de Dios llega casi a desaparecer del horizonte. Pero, al cabo, vienen zonas en que súbitamente, con la gracia intacta de una costa virgen, emerge a sotavento el acantilado de la divinidad. La hora de ahora es de este linaje, y puede gritar desde la cofa: ¡Dios a la vista!

No se trata de beatería ninguna; no se trata ni siquiera de religión. Sin que ello implique escatimar respeto alguno a las religiones, es oportuno rebelarse contra el acaparamiento de Dios que suelen ejercer. El hecho, por otra parte, no es extraño; al abandonar las demás actividades de la cultura,

el tema de lo divino, sólo la religión continúa tratándolo, y todos llegan a olvidar que Dios es también un asunto profano.

La religión consiste en un repertorio de actos específicos que el ser humano dirige a la realidad superior: fe, amor, plegaria, culto. Pero esa realidad divina tiene otra vertiente, en la cual se prenden otros actos mentales perfectamente ajenos a la religiosidad. En este sentido cabe decir que hay un Dios laico, y este Dios, o flanco de Dios, es lo que ahora está a la vista.

Podrá sorprender esta periódica aparición y desaparición de la divinidad a quien crea que basta con que algo exista y sea visible para que nosotros lo veamos. No se advierte hasta qué punto es condición para que veamos unas cosas, que nos ceguemos para otras. La mente humana es angosta: en cada momento caben en ella sólo algunos objetos. Si quisiéramos tener presentes todas las cosas visibles que hay ante nosotros en la habitación donde estamos, no lograríamos percibir ninguna. No podemos ver sin mirar, y mirar es fijar unos objetos con el rayo visual, desdénando, des-viendo,

---

(\*) Dios a la vista, en "El Espectador".  
OBRAS. Espasa - Calpe, Madrid.  
1932.



los demás. La mirada va dirigida por la atención, y el atender una cosa es, a la par, desatender otras. Como con la mirada, acontece con toda nuestra mente. El foco mental ilumina un objeto gracias a que sumerge los demás en las tinieblas. No basta, pues, que algo se halle ante nosotros para que lo percibamos: es menester, además, que el órgano receptor lo busque y lo acomode a él. El ojo se acomoda a la visión lejana o a la próxima, a lo que está a la derecha o a lo que está a la izquierda. Pero, a su vez, esta acomodación muscular de los ojos, es consecuencia de la acomodación atencional de nuestra conciencia entera, órgano integral de la percepción.

Como un inmenso panorama se halla el universo todo, patente siempre ante nosotros, pero en cada hora sólo una porción de él existe para nosotros. La atención del hombre peregrina como el reflector de un navío sobre el área inmensa de lo real, espumando de ella ahora un trozo, luego otro. Esa peregrinación del atender constituye la historia humana. Cada época es un régimen atencional determinado, un sistema de preferencias y de proposiciones, de clarivencias y de cegueras. De modo que si dibujamos el perfil de su atención, habremos definido la época.

La que nos precede se caracterizó por un régimen atencional muy curioso, que puede resumirse bajo el nombre de "agnosticismo". Para sí misma y con suma complacencia forjó esta denominación. Es, por lo pronto, gracioso el sentido negativo del vocablo. Equivale a llamarse No-Pedro o No-Juan. Y, en efecto, agnóstico significa "el que no quiere saber ciertas cosas". Se trata, por lo visto, de un alma que antepone a todo la cautela y la prudencia: al emprender, el

evitar; al acertar, el no errar. Y el caso es que las cosas cuya ignorancia complace al agnóstico no son cualesquiera, sino, precisamente, las cosas últimas y primeras; es decir, las decisivas.

Hoy empieza ya a sernos difícil revivir parejo estado de espíritu. Porque la actitud del agnóstico no consiste en proclamar la realidad inmediata y "positiva" como la única existente — cosa que no tendría sentido —, sino, al contrario, reconoce que la realidad inmediata, no es la realidad completa; que más allá de lo visible tiene que haber algo, pero de condición tal, que no puede reducirse a experiencia. En vista de ello, vuelve la espalda al ultra-mundo y se desentiende de él.

La consecuencia de ello es que el paisaje agnóstico no tiene últimos términos. Todo en él es primer plano, con lo cual falta a la ley elemental de la perspectiva. Es un paisaje de miope y un panorama mutilado. Se elimina todo lo primario y decisivo. La atención se fija exclusivamente en lo secundario y flotante.

Se renuncia con laudables pretextos de cordura a descubrir el secreto de las últimas cosas, de las cosas "fundamentales", y se mantiene la mirada fija exclusivamente en "este mundo". Porque en "este mundo" es lo que queda del universo cuando le hemos extirpado todo lo fundamental; por tanto, un mundo sin fundamento, sin asiento, sin cimiento; islote que flota a la deriva sobre un misterioso elemento.

El hombre agnóstico es un órgano de percepción acomodado exclusivamente a lo inmediato. Nos aclaramos tan extraño régimen atencional comparándolo con su opuesto: el gnosticismo. El hombre gnóstico parte, desde luego, de un profundo asco hacia "este mundo". Este tremendo asco



hacia todo lo sensible ha sido uno de los fenómenos más curiosos de la Historia. Ya en Platón se nota la iniciación de tal repugnancia, que va a ir subiendo como una marea indomitable. En el siglo I, todo el Oriente del Mediterráneo está borracho de asco a lo terrenal, y busca por todas partes, como una bestia prisionera, el agujero para la evasión. Las almas tienen una acomodación a lo ultramundano, sorprendente por lo extrema y lo exclusiva. Sólo existe para ellas lo divino; es decir, lo que por esencia es distante, mediato, trascendente. El asco hacia "este mundo" es tal, que el gnosticismo no admite ni siquiera que lo haya hecho Dios. Así, una de las figuras más admirables del cristianismo naciente, Marcion, se obstina en afirmar que el mundo es obra de un ente perverso, gran enemigo de Dios. De aquí que la verdadera creación del verdadero Dios sea la "redención"... Crear fué una mala acción; lo bueno, lo divino, es "descrear"; esto es, redimir.

El paisaje gnóstico es inverso del "positivista". Se compone únicamente de últimos términos, no tiene plano inmediato; es, por esencia, un mundo "otro". Por eso, mientras la palabra del gnóstico es "experiencia" — lo que quiere decir atención a "este" mundo —, el vocablo del gnóstico es "salvación", lo que quiere decir fuga de éste y atención al otro.

Frente a estas dos preferencias antagónicas e igualmente exclusivas, cabe que el atender se fije en una línea intermedia, precisamente la que dibuja la frontera entre uno y otro mundo. Esa línea en que "este mundo" termina, le pertenece, y es, por tanto, de carácter positivo. Mas, a la vez, en esa línea comienza el ultramundo, y es, en consecuencia, trascendente. Todas las ciencias particulares, por necesidad de su interna economía, se ven hoy apretadas contra esa línea de sus propios problemas últimos, que son, al mismo tiempo, los primeros de la gran ciencia de Dios.

## JUVENTUD

por Frank Crane

La juventud no es una época de la vida; es un estado de ánimo. No es cuestión de mejillas rosadas, labios encarnados y articulaciones flexibles; es un temperamento de la voluntad, una cualidad de la imaginación, un vigor de las emociones. Es la frescura de la primavera profunda de la vida.

Juventud significa el predominio del valor sobre la timidez en el carácter,

del apetito de la aventura sobre el amor al ocio.

Esto a menudo existe más en un hombre de cincuenta años que en uno de veinte.

Nadie envejece por haber vivido un número determinado de años. Sólo se envejece cuando se abandonan los ideales.

Los años arrugan la piel, pero sólo el abandono del entusiasmo arruga el alma.



El pesar, la duda, la propia desconfianza, el miedo a la desesperación, son los años que encorvan el corazón y conducen el espíritu floreciente a las sombras.

Ya se tenga dieciséis o sesenta años, siempre existe en cada corazón humano el impulso a la maravilla, el suave asombro ante las estrellas, el desafío a los acontecimientos, el apetito infantil y jamás desmentido por lo venidero y la alegría de vivir.

Uno es tan joven como su fe, tan viejo como su duda; tan joven como la confianza en sí mismo, tan viejo como su temor; tan joven como su esperanza, tan viejo como su desesperación.

En el sitio central del corazón, hay un árbol siempre floreciente; se llama amor. Mientras este árbol tenga flores, el corazón es joven. Si muere, se torna viejo.

En el sitio central del corazón hay una estación radiográfica. Mientras en ella se reciban mensajes de belleza, esperanza, alegría, grandeza, valor y poder desde la tierra, desde el hombre y desde el infinito, cualquiera es joven. Pero cuando esta estación deja de funcionar y el sitio central del corazón se cubre con las nieves del egoísmo y el hielo del pesimismo, entonces uno es viejo, aunque tenga veinte años. En este caso, Dios tenga piedad de esa alma.

### VERSICULOS AL PADRE

Yo que no tengo en mi palabra la gracia del verso sino la fuerza de la vida, ensalzo en un poema sin ritmo y sin nombre la claridad de tu existencia.

\* \* \*

Tuviste para mi niñez el secreto de las hadas y el misterio generoso de los Reyes.

\* \* \*

Ante mi infancia desplegaste los abigarrados biombos de los cuentos en que tu fantasía pintaba los símbolos de la vida con iluminados colores de leyenda y de poesía.

\* \* \*

Todo lo esperé de ti desde que mis

ojos supieron de la luz y mi conciencia de la forma.

\* \* \*

Nadie podía vencerte: todos los roes de los cuentos me miraban por tus ojos.

\* \* \*

Ninguno era sabio como tú: mis preguntas abrevaron verdad en tus palabras.

\* \* \*

Resumías el mundo: en tu pensamiento hallaba — embelleciendo la rudeza del humano existir — el azul iluminado que envuelve en lo inefable la realidad de la tierra.

\* \* \*



En mi adolescencia, fuiste los primeros versos, el primer cantar.

\* \* \*

Para mi juventud: Biblia Incomparable. ¿Qué fuerza no me llegó de ti? ¿Qué seguridad de triunfo — fortaleza que con piedra de experiencia levantaste — no me vino de tu corazón?

\* \* \*

Firme el paso, fui hacia las intrincadas selvas de la vida, resuelta a desatar el nudo de caminos del Destino. Me iluminaba tu mirada; ¿qué podía ensombrecerme? Aún estaba unida al ritmo de tu pecho por el impulso de mi sangre, que es la tuya; ¿quién podía vencerme?

\* \* \*

Sólo tú; porque de ti me venían los líricos arrebatos y la fiebre de belleza y de perfección, que me encendían y

que me desmayaban. ¡No vivía yo, sino tú en mí!

\* \* \*

Hoy, Verdad Unica, Columna Inconmovible entre los derrumbamientos y el humo del gran incendio sobre cuya desolación se yergue mi juventud gritando: ¡Fel, ¿qué puede ofrendarte mi ternura? ¿Qué flores maceraré para ungir como ansío tu noble dignidad?

\* \* \*

Mi amor nunca pudo tener palabras. Mi ofrenda fué un silencio admirativo.

\* \* \*

Hoy, doblada de ternura, devotamente lo deshojo ante ti, Columna Inconmovible que aún sostienes mis días altos y fuertes sobre las calcinadas llanuras de la vida.

Rosario Beltrán Núñez.

---

## GENESIS

por Abdul Harichandra

Una danza de inmensas esferas de fuego. Millones. Billones. Billones de billones. En el espacio infinito. No hay norte. No hay sur. Ni oriente, ni occidente. No hay arriba ni abajo. Nada cae; nada sube; nada va hacia el este o hacia el oeste. Pero todo se mueve con rapidez de vértigo. Es la danza de los espacios sin límites. Hay siempre un más allá, hacia todos lados. Más y más esferas de fuego, que

danzan, sin fatigarse jamás, en el salón sin horizontes del universo. Estrellas y más estrellas. Soles y más soles. Tan distantes los unos de los otros, que cada uno aparece ante los demás como una luciérnaga que titila en remota lejanía.

¿Hay orden y concierto en esta danza? No se sabe. ¿Hay una orquesta que dirige los compases? No se sabe. ¿De dónde salieron esos mundos?



No se sabe. ¿Con qué motivo, para qué se celebra esta danza interminable? No se sabe. ¿Cuándo va a terminar? No se sabe. ¿Cuándo principió? No se sabe.

La danza sigue, y sigue, y sigue. Unos soles giran alrededor de otros, y éstos alrededor de otros, durante siglos de siglos. No hay noción del tiempo. Como no hay noción del espacio. Siempre hay más allá un ayer, y mil veces, como siempre hay más allá una estrella, y mil estrellas. Acaso hay un límite. Hay hombres de ciencia que creen que hay un límite; pero nadie lo puede imaginar.

No sabemos nada acerca de la ley que gobierna la danza. Pero barruntamos que la misma ley que hace que nazca y muera una cucaracha, hace que nazca y muera una estrella. ¿Nacieron mil cucarachas ayer? Probablemente nacieron mil astros. Sólo que un ayer de las cucarachas es, acaso, para éstas más corto que un ayer de las estrellas. ¿Murieron mil cucarachas al nacer mil? Probablemente murieron también mil estrellas al nacer mil.

¿Cayó ayer un poco de polvo, en algún Museo, sobre algún cuadro de Miguel Angel? Probablemente cayó una estrella sobre otra estrella, obediendo la misma ley; y para el universo infinito no es la caída del polvo más importante que la caída de la estrella. Dos granos de polvo que chocan, son lo mismo que dos estrellas que chocan. Cada grano de polvo es un mundo inmenso para criaturas infinitamente más pequeñas que él. Cada estrella es como un grano de polvo para la inmensidad del espacio infinito.

¿Pusiste un terrón de azúcar en tu taza de café, esta mañana? Se deshizo; se disolvió. Lo mismo puede deshacerse y evaporarse una estrella. Para el universo infinito, no es más im-

portante la estrella que tu azúcar.

De algún punto del espacio, ni lejano ni cercano — que allí no hay nada lejos, ni nada cerca — viene una estrella inmensa, comparada con tu tamaño o el mío, o con el grandor de una montaña, o con el globo en que vivimos, o con la esfera alrededor de la cual gira nuestro globo. En el universo no hay nada grande ni nada pequeño; todo tamaño depende del tamaño con el cual se le compara.

Esta estrella enorme, comparada con nuestro sol, esta estrella loca, descarriada, salida de su órbita, pero siguiendo el compás de la orquesta, por algún descuido, o con algún propósito, sigue una ruta, sin rumbo fijo, entre millones y millones de otros mundos. Al pasar cerca de otras estrellas, las perturba, las conmueve, las agita. Las rompe, las despedaza, a veces. Las arrastra consigo, si son mucho más pequeñas y están en su camino.

Estaba entonces aquí, donde estás tú, y donde estoy yo, ese mismo sol que te alumbraba a ti y a mí. Nuestro sol no estaba, en verdad, en el mismo lugar del espacio donde está ahora. Estaba a billones de billones de billones de millas de donde está en este momento. Pero en dirección a su órbita se precipitaba la estrella descarriada.

Pudieron haber chocado. Pero no chocaron. Así como tú pudiste haber chocado esta mañana en tu automóvil con otro automóvil, pero no chocaste. Esas dos inmensas bolas de fuego no se precipitaron la una sobre la otra. El sol, el que llamamos sol, el astro que hace, al girar la Tierra, los días y las noches de tus sueños, alegrías y torturas, era mucho más grande de lo que es ahora. La otra estrella era más grande todavía. Dos inmensos mundos de fuego, en lo infinito del espacio, se acercan como dos



danzantes en los lanceros y las cuadrillas del romanticismo de tus padres y los míos.

Hay una ley eterna de atracción en el universo. Espiritual y material. Todo lo grande quiere absorber a todo lo pequeño. ¿Tienes un nenúfar en la mano? Tíralo hacia arriba, en el aire. Caer. Vuelve a la Tierra, que lo atrae, que lo reclama, porque ella es más grande, y el nenúfar es más pequeño. Si el nenúfar fuera más grande que la Tierra, ésta tendría que ir hacia él.

La estrella vagabunda, más grande que el sol, pasó bastante cerca del astro que hace tus noches de sueño tranquilo y tus días de afán tenebroso. Tan cerca, que hizo sentir su fuerza de atracción, la misma fuerza que atrae al nenúfar a la Tierra; pero no tan cerca que pudiera arrastrar a nuestro sol.

El sol no tenía entonces planetas, como la Tierra, como Júpiter, como Neptuno, que giraran alrededor de él. Iba solitario por el espacio infinito, sin hacer noches, y sin hacer días.

Cuando las dos estrellas, el Sol y el astro descarriado, estaban lejos la una de la otra, cada bola de fuego, a pesar de su inmensidad, podía parecer a la otra como una luciérnaga que titilara en la remota lejanía. Pero, a medida que se acercaban, iban creciendo. Se iban agigantando. Todo es pequeño en la lejanía, y todo es grande en la vecindad. Alfa, Omega, con ser estrellas más grandes que el sol, son puntos insignificantes para tu vista, y un grano de polvo es una montaña debajo de tu párpado. Cuando estas dos estrellas se acercaban — hace de esto miles de millones de años — eran dos mundos inmensos, gigantes, que se

## El envío de

### ENCOMIENDAS

### POR FERROCARRIL

*es el sistema más rápido, seguro y económico de enviar pequeños bultos de 1 a 10 kilos entre las estaciones comprendidas desde Pueblo Hundido a Puerto Montt.*

*Se paga \$ 0.65 por kilo con mínimo de \$ 1.40. El flete puede ser pagado al despachar la encomienda (flete pagado) o por pagarse en el destino (flete por pagar).*

*Se admiten también con un pequeño recargo, encomiendas con destinos a estaciones de los Ferrocarriles particulares del norte: Potrerillos, Antofagasta, Calama, Pedro de Valdivia, Chacante, (Oficina María Elena), Iquique, etc. y a estaciones del F. C. de Curanilahue: (Coronel, Lota, Liraquete, Arauco, etc.) y Transandino por Antuco (Monte Aguila y Polcura).*

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 735, Teléfono 162. — VALDIVIA: Picarte 325, Teléfono 75



deslumbraban mutuamente. Y, sin que chocaran, bastó que se acercaran para que se produjera una hecatombe. Fué ésta la hecatombe más grande que ha conocido nuestro universo, la pequeña región de nuestro universo, en el espacio infinito. Ni un ciclón, ni mil ciclones; ni un ras de mar, ni mil rases de mar; ni el incendio de un bosque, ni mil incendios; ni la erupción de un volcán, ni mil erupciones; ni un terremoto, ni mil terremotos; ni todo eso junto, ni mil veces, ni un millón de veces, ni un billón de veces todo eso junto, puede darte una vaga idea de lo que fué aquella hecatombe. Pero para la naturaleza, para el conjunto del universo infinito, eso era lo mismo que la suave atracción de la luna sobre las aguas del mar, o el bullir del champagne en una copa de cristal, o el mecerse de las hojas con una brisa gentil.

Del sol se desprendieron trozos inmensos, bolas de fuego, enormes, arrastradas por la estrella pasajera. El sol, hecho trizas, soltando trozos de su masa enorme. Un acontecimiento comparado con el cual no son nada todos los sucesos que relata la historia del mundo. Pero para la naturaleza infinita aquello no era más importante que sacarle la corteza a una naranja.

Quedaba, sin embargo, bastante masa en el sol, para no permitir que estos trozos suyos salieran de su esfera de atracción. Algunos volvieron a caer en el sol. Otros no pudieron volver. Al alejarse la estrella vagabunda, las bolas de fuego desprendidas del sol, obedeciendo leyes que los hombres creen entender, se vieron obligadas a girar alrededor del astro del cual se habían separado, unas a mayor distancia que otras. Nació así, con estruendo, con dolor, con angustia, como nace todo, nuestra Tierra, y nacieron

también los demás planetas que giran alrededor del sol, el cual siguió su marcha infinita alrededor de otro sol.

La estrella pasajera también siguió su camino. No se sabe hacia dónde. Ni se sabe qué otras cosas ha hecho. Ni se sabe si ha de volver a causar otra hecatombe en el mundo nuestro. Lo que se sabe es que al pasar cerca de nuestro sol, hizo que naciera la Tierra y sus planetas hermanos.

Después del paso de la estrella, todo siguió su marcha habitual, como si poca cosa hubiera ocurrido, como si una cocinera hubiera roto un cacharro de arcilla, o como si una novia hubiera arrancado algunos pétalos a una rosa.

Había nacido la Tierra, sin embargo; había nacido nuestro mundo. ¿Génesis? Sí. Transformación. Toda transformación es génesis. Cada día, en la infinita historia del universo, es día de génesis. El universo ha existido siempre, en alguna forma, como nebulosa, como espacio etéreo, de alguna manera. No podemos imaginar su no existencia. La vida también ha existido siempre. De alguna manera. No ha hecho sino irse transformando. Y se sigue transformando. La vida estaba en el sol, cuando éste soltó pedazos de sus propias entrañas. Estaba en alguna forma, de alguna manera. No ha nacido aquí, de la nada. Se ha ido transformando. Cada día de los billones de billones de días del universo, es día de génesis. Y cada nuevo día será día de génesis.

Génesis es transformación. No creación. ¿Tú naciste hace veinticinco años? ¿Naciste hace cuarenta años? No. Vivías en las células de tus padres, y de tus abuelos, y de tus bisabuelos, y de los simios, y de los peces, y de las amibas, que fueron sus predecesores. Vivías en este trozo de fuego que se desprendió del sol. Tu



pasado es infinito, como el del universo. Y tu porvenir es infinito como el del universo. Eres un pedazo, un trozo de estrella. Tu forma de hoy; tus ideas, y pensamientos, y sueños de hoy, no son sino una hoja en el calendario infinito de la historia del infinito.

## EL TESORO INDIVIDUAL

por Alejandro Andrade Coello

El hombre vale, no tanto por los bienes materiales que posee, sino por la ciencia y los conocimientos que ha asimilado; porque los reveses de fortuna pueden dar al traste con los mayores caudales, en tanto que los tesoros del cerebro y del corazón, constituyen la positiva riqueza que acompaña al mortal hasta la tumba.

Franklin, apóstol del saber y de la libertad, que en prueba del profundo amor a su patria, acertó, a fuerza de estudio, a arrancar lumbre del cielo y el cetro a los tiranos, solía repetir que "si el hombre vacía en su cabeza el dinero de su bolsa, nadie podrá robárselo. Gastar dinero en aprender, es una inversión que siempre rinde un buen interés".

De aquí que la honda preparación, por costosa que resulte, es oro auténtico para la juventud. Aumentar el tesoro individual que está a prueba de contratiempos, de merma fatal en fatigas mercantiles, de aminoramiento por la codicia de ruines y envidiosos, es tender al perfeccionamiento de los pueblos, porque mientras más inteligencias y virtudes públicas y privadas surjan, más conciencia habrá en todos de sus derechos, deberes y libertades, del auxilio mutuo y de la comprensión humana.

Ignorancia es bajo nivel de multitudes, por más que naden en la opu-

lencia. Sabiduría que va adquiriéndose en larga escuela de observación y experiencia, altruismo y sacrificio, vuelve heroicos a los hogares y a las naciones, porque el tesoro individual se ha puesto a prueba de hajezas y terremotos político y sociales.

Juventud que se entrena en el estudio, que abre tanto el libro de la vida, como el de la ciencia experimental, y medita profundamente, está en camino de los mayores triunfos en el palenque del espíritu, por más que no le sonrían los caudales físicos.

Un filósofo que no quiso recomendar su nombre a la posteridad, aconsejaba: "Acostumbra a los niños al estudio y a que sustituyan por los libros los juguetes y golosinas que, en más de una ocasión, actúan como perjuicios para la salud".

¡Libros, sana lectural ¡Qué legión de ilustres varones se forraron en tal escuela! ¡Qué amigos más selectos!

Viejo tema, quizá más repetido que las veinte mil y tantas veintañones de la composición tetráral "La Roca Irlandesa", de la afamada Arca Nichols, es el de que hay que vivir de las malas compañías. Quien con lobos se junta, a aullar se enseña, dice el antiguo refrán castellano. Otras sentencias parecidas, fruto de la filosofía popular, están aconsejando que



sean seleccionadas las amistades para no dar pábulo al "dime con quién andas, te diré quién eres".

En un hermoso artículo de Rafael Marquina, intitulado sugestivamente "La medicina mejor", se pondera la importancia de las fortificantes lecturas. ¡Qué consuelo recibe el atormentado padre de familia, lleno de penurias, de mal humor, contrariado por los malos negocios, que vuelve

al hogar y quiere mostrarse iracundo con los suyos y reprenderles por nimiedades, al tomar un selecto libro y asismarse en la lectura, conducido por ella como a otros mundos! Su carácter se suaviza y con dulzura dice a su hijo: "Aprende de prisa; aprende pronto a leer, hijo mío. No hallarás para tus dolores una mejor medicina". Y en verdad, un escogido libro es mi lagrosa triaca y tesoro espiritual.

# 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.*



# NOTICIARIO

## EDUCACIONAL

---

### EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN

1932 - 1933

#### LAS ECONOMÍAS PRESUPUESTARIAS

El denominador común de la vida escolar en 1932 - 1933, es el mismo, desgraciadamente, que aquél del año 1931 - 1932; a saber: la crisis económica y sus repercusiones.

Alarmada por las terribles consecuencias que las restricciones en los presupuestos de la Instrucción Pública, pueden causar al porvenir de la escuela, la Oficina Internacional de Educación inició una encuesta sobre esta materia (1). Llamó la atención de los Gobiernos hacia las graves consecuencias que estas restricciones significan, sugiriéndoles que dichas disminuciones pueden obtenerse de otras ramas de la administración que afectan menos directamente al progreso material y moral de la humanidad.

A pesar de este grito de alarma — repetido por la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, por la Federación Universal de Asociaciones Pedagógicas, por la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual, por la Asamblea de la Sociedad de las Naciones, y otras más—, la situación, lejos de mejorarse en 1932 - 1933, se ha vuelto más precaria.

Entre las primeras víctimas de la crisis, figuran los maestros, puesto que sus sueldos han sido reducidos, en proporciones, a veces alarmantes.

(1) Las economías en el dominio de la Instrucción Pública.

En algunos países, por razón de economía, se han cerrado clases y escuelas, o el año escolar ha sido reducido. Otros informes señalan un aumento en el efectivo de las clases. Numerosos proyectos de construcciones escolares han sido postergados o suprimidos. Por otra parte, los créditos consultados para construcciones escolares han sufrido una disminución importante, que, en ocasiones, alcanza a un 75%.

Otra consecuencia de la crisis ha sido el aumento del escolaje, que ha subido al 150%, y la implantación de impuestos escolares especiales. A pesar de todo, y según nuestros informes, cuatro o cinco países no han reducido su presupuesto de Instrucción Pública, y por el contrario, lo han aumentado. Comparado con el de 1932, el presupuesto del Ministerio de la Educación Nacional de Italia, consulta un aumento de 300 millones de liras. El de la Instrucción Pública de España, fué aumentado, el año pasado, en 60 millones de pesetas. El Ecuador, la República de Costa Rica y algunos cantones suizos han aumentado también su presupuesto de Instrucción Pública.

#### Administración y Política Escolares

Antes de examinar el movimiento educativo en cada dominio de la enseñanza, es conveniente considerar cuáles han sido, en 1932-1933, desde el punto de vista de la administración



y de la política escolares, las tendencias y los hechos más notables.

Si se debe consignar la descentralización de algunos servicios escolares españoles, y la implantación de la autonomía universitaria en Rumania, la crisis, de un modo general, ha contribuido más bien a reforzar la influencia del Estado sobre el mecanismo de la Instrucción.

En Brasil, Estado federativo, el Ministerio de la Educación y de la Salud Pública, creado en 1930, continuó desarrollando su actividad en el dominio de la enseñanza superior, secundaria y comercial, y se ha preocupado de afianzar el control de la instrucción pública. Conocidas son las tendencias alemanas de querer subordinar la actividad de las "Lander" a la autoridad central. En Italia, 25,000 maestros y 8,000 directores, que dependían hasta el presente de las municipalidades, pasarán a depender en lo sucesivo del Ministerio de la Educación Nacional.

Otra manifestación de la intervención del Estado en la Escuela ha consistido en la sustitución de la enseñanza privada por la oficial. El Parlamento albanés modificó en abril de 1933, la constitución del país: en virtud de este cambio, la instrucción y la educación de los ciudadanos albaneses, que, en adelante, constituyen un derecho exclusivo del Estado, no podrán impartirse sino en las escuelas e institutos oficiales. Las escuelas privadas de todas las categorías han sido cerradas. España ha decretado el replazamiento de las instituciones de enseñanza confesional, por escuelas oficiales. En China, ninguna Escuela Normal privada podrá ya funcionar. En Méjico, las escuelas primarias particulares han sido objeto de una reglamentación. El mismo hecho se ha producido en Estonia, respecto a las Escuelas subvencionadas por el Minis-

terio de Instrucción Pública.

En varios países el Estado se ha preocupado de afianzar y mejorar los sistemas de control y de inspección; tal es el caso de Dinamarca, en donde la inspección provincial ha sido confiada a Inspectores Profesionales; de Portugal, cuya administración e inspección de la enseñanza primaria han sido modificadas por un decreto del 30 de marzo de 1933; de la Checoslovaquia, que ha introducido exámenes destinados a juzgar objetivamente acerca de las aptitudes de los candidatos para las Inspectorías Escolares, etc. El informe de los Estados Unidos de América destaca que la crisis ha contribuido a unificar el control de la instrucción pública en algunos de los Estados Americanos.

#### Enseñanza Primaria

En lo referente al problema escolar, los países pueden dividirse, en dos grandes grupos: por una parte, aquellos para los cuales este problema es antes que todo de orden cuantitativo: aumento del número de escuelas, del número de maestros; por otra, aquellos que habiendo ya resuelto el problema "cuantitativo", pueden concentrar toda su atención sobre el problema "cualitativo": mejoramiento de los métodos, perfeccionamiento de los detalles del sistema escolar, etc.

Una de las características del movimiento actual consiste en que debido a la elevación del nivel social, por un lado, y de la desocupación por otro, el problema "cuantitativo" se encuentra nuevamente en el primer plan, aun en los países que lo tenían ya resuelto. En vista de que los niños no pueden encontrar empleo, tratan de permanecer en la escuela el mayor tiempo posible, y más que antes, y la sociedad, por su parte, procura



combatir la desocupación de la juventud limitando la edad de entrada en las fábricas. Esta es la causa por la cual el problema de la prolongación de la obligación escolar se ha planteado en varios países y la razón en virtud de la cual la Oficina Internacional de Educación ha realizado una encuesta sobre esta materia (1), y la ha colocado a la orden del día en la Tercera Conferencia Internacional de la Instrucción Pública.

Nos limitaremos, pues, a señalar que el problema "cuantitativo" no se ha planteado solamente en el Brasil, en donde se han abierto este año nuevas clases y escuelas (1.524 en el Estado de Sao Paulo, solamente), en Finlandia (un centenar), en Ecuador, en Egipto, en Luxemburgo, en Italia (2.500 en 1932-1933), en Polonia, sino también en países como la Bélgica, en donde la población escolar aumentó en 40.000 unidades durante un año, y en Inglaterra (aumento de 61.351 alumnos en igual lapso).

En lo relativo a la obligación escolar, y a su prolongación, el Ministerio de Instrucción Pública de Dinamarca ha decretado que las escuelas que lo deseen pueden organizar un octavo grado escolar, recibiendo por tal motivo una subvención especial del Gobierno. En Ginebra, la ley del 13 de marzo de 1933 obliga a los niños a frecuentar la escuela hasta los 15 años cumplidos; los últimos años, tienen un carácter práctico (enseñanza doméstica o manual). El Egipto ha declarado la enseñanza obligatoria desde 7 a 12 años. La China ha promulgado un "plan de acción para el primer período de la enseñanza obligatoria". En Luxemburgo, la tendencia a pro-

longar la obligación escolar en un octavo año se generaliza en las ciudades.

### Enseñanza Secundaria

Hace algunos años, la atención de las autoridades escolares y sobre todo de las autoridades pedagógicas se concentraba alrededor de la escuela primaria. Este interés y esta preocupación se han dirigido desde entonces hacia la enseñanza secundaria igualmente. El mejoramiento general del nivel social ha contribuido, con otros factores, a hacer llegar hasta las escuelas secundarias una afluencia inesperada de alumnos.

Según el informe de la "Oficina de Educación" de Washington, el número de los alumnos inscritos en los establecimientos secundarios de los Estados Unidos ha aumentado en un 15% desde 1930 a 1932.

En Italia, un aumento de más de 30.000 alumnos ha obligado al Estado a crear nuevas escuelas secundarias y clases paralelas. Hace dos años el número de alumnos que, en Bélgica, frecuentaban la enseñanza secundaria era de 42.000. El año pasado subió a 49.000. Este aumento de 7.000 alumnos ha exigido la creación de veinte nuevas escuelas. Casos semejantes se consignan en los informes de los Ministerios de Instrucción Pública de Egipto, de Irlanda, de Finlandia, de Austria, etc.

En Méjico, frente a la imposibilidad de multiplicar las escuelas existentes, el Secretariado de la Educación ha estimulado la iniciativa privada, subvencionando los colegios secundarios privados y otorgando un valor oficial al diploma de dichas escuelas.

En algunos países la afluencia de alumnos ha sido favorecida media-

(1) La obligación escolar y su prolongación.



la enseñanza gratuita secundaria. Pero, esta tendencia para abrir de par en par las puertas de dicha enseñanza se encuentra afectada por el grave problema de la cesantía de los trabajadores intelectuales. En Dinamarca, el Ministerio de Instrucción Pública ha encargado a una comisión el estudio referente a la limitación de las admisiones a la escuela secundaria. Se observa en este país un movimiento en contra de la afluencia excesiva a los colegios secundarios; se trataría, haciendo más difíciles las pruebas de los exámenes, de no permitir el acceso a los estudios superiores sino a los alumnos más calificados.

El Italia, el Ministerio de Educación Nacional hace aplicar el "numerus clausus" con un rigor estricto.

Este problema de la admisión en los establecimientos secundarios ha dado origen a una encuesta de la Oficina Internacional de Educación (1). Los resultados de ella serán examinados, al mismo tiempo que el problema de las economías en el dominio de la instrucción pública y el de la prolongación de la obligación escolar, en la Tercera Conferencia Internacional de la Instrucción Pública.

Una solución, que parece cada día ganar mayor número de adeptos, es la que tiende a modificar el carácter unitario y exclusivo de la enseñanza secundaria. En Portugal, la comisión encargada de estudiar la reforma ha propuesto la creación de dos sistemas de enseñanza secundaria: uno casi exclusivamente para los alumnos que ingresarán a la enseñanza superior, y otro, para los alumnos que se proponen seguir cursos técnicos o entrar inmediatamente a la vida social. El

Ministerio de Instrucción Pública de la Estonia estudia en este momento la posibilidad de dividir la enseñanza secundaria en dos ciclos diferentes: a) una escuela real de tres años de estudios a continuación de la escuela primaria; b) un gimnasio, de dos o tres años, que siga a la escuela real.

### Enseñanza Universitaria

Mientras que algunos países aplican el método del "numerus clausus" para el ingreso a la escuela secundaria, otros prefieren retardar la selección hasta una edad en que el alumno se encuentre más formado, como el momento de la entrada a la Universidad.

En Portugal, los alumnos que desean ingresar a la Universidad deben, desde octubre de 1933, someterse a un examen que presenta el doble carácter de una disertación y de un test de aptitud. Las pruebas son idénticas para las tres universidades; los exámenes son escritos y se realizan el mismo día y a la misma hora. Con el objeto de mantener la reserva estricta, los tests se imprimen en el extranjero.

Los informes de los Ministerios de Instrucción Pública señalan pocas innovaciones referentes a la enseñanza universitaria, con excepción sin embargo, del Egipto, la España, la Polonia y la Checoslovaquia. Algunos países tratan de mejorar sus instalaciones universitarias. En Bélgica, el Ministerio ha gastado 50 millones de francos belgas para ensanchar las Universidades de Gand y de Lieja. El año pasado, la Italia, invirtió 150 millones de liras para construcciones universitarias. El informe del Austria acusa igualmente un impulso en este sentido.

Durante largo tiempo, el recurso a

(1) La admisión a las escuelas secundarias.



la pedagogía científica como auxiliar de la enseñanza ha sido considerado como una necesidad exclusiva de los maestros primarios. Poco a poco, los profesores de la enseñanza secundaria han descubierto los servicios que podían prestarles los conocimientos de la metodología sistemática. Respecto a los medios universitarios, ¿cabría considerar como simbólica la publicación hecha por la Comisión de la Asociación de los Colegios Americanos de medicina, referente a un informe sobre los principios pedagógicos que pueden aplicarse en la formación de los futuros médicos?

En Italia, los diferentes Institutos Técnicos han pasado a depender de una dirección general única. Los informes franceses y polacos contienen detalles interesantes sobre la colaboración del Estado y de la Industria privada en la organización de la enseñanza técnica.

Los medios de la enseñanza profesional se preocupan cada vez más de las cuestiones pedagógicas.

Las autoridades escolares rumanas han solicitado de los profesores de los talleres que se pongan al corriente

de la literatura pedagógica y han exigido de éstos resúmenes escritos de las obras consultadas. El Ministerio afirma que los resultados han sido concluyentes: un gran número de profesores ha abandonado los antiguos procedimientos didácticos a fin de reemplazarlos por métodos nuevos más racionales y más prácticos.

El Ministerio de la Instrucción Pública de Checoslovaquia anuncia que, durante el año escolar de 1933-1934, cinco nuevos institutos destinados a la preparación de los maestros de escuelas profesionales han sido inaugurados.

#### Preparación del Personal Docente

En el "Anuario Internacional de la Educación y de la Enseñanza" del año último, hacíamos notar que las autoridades escolares se daban cuenta de que no era posible emprender una reforma pedagógica efectiva sin el concurso de un personal docente verdaderamente capacitado desde el punto de vista profesional. Se impone paulatinamente la idea.

#### PERMUTAS

Profesora de la Escuela Superior N.º 13 de Talca, ubicada a media cuadra de la estación, ofrece permuta a cualquiera escuela de Santiago o de sus alrededores.

Dirigirse a: E. D. — Talca. Escuela 13.

Profesora de la Escuela N.º 26 de Linares, ofrece permuta con profesora de Talca a Santiago.

Dirigirse a: Elena Ruz. — Panimávida.

Directora Escuela 3.ª clase N.º 52 del Departamento de Chillán, desea permutar con directora igual clase de Tomé, Penco, Talcahuano, Lota, Coronel o cercanías.

Dirigirse: Buenos Aires, 437.—Chillán.



Profesora de la Escuela 270 de Santiago, desea permutar con directora de 3.º clase de los alrededores de Santiago.

Dirigirse: E. P. M. Gran Avenida 2685. — Comuna San Miguel, Santiago.

Profesora de 2.º clase, del departamento de Quillota, desea permutar con profesora de igual categoría.

La Escuela es de 3.º clase y está a la orilla de la línea. Desea entre Llay-Llay y Rancagua.

Dirigirse: Raquel Buré. — Ocoa.

Profesora escuela 1.º clase de San Bernardo permuta por Santiago o comunas rurales.

Dirigirse a la Administración de la Revista.—Santiago, Casilla 1442.



# BOLETIN INFORMATIVO

---

## *Dirección General de Educación Primaria*

### **NOMBRAMIENTOS:**

Decreto N.º 51.—11 de enero de 1935.— Nómbrase a doña Juana Grellet Bellibo, directora de la escuela 73 de Santiago, para que desempeñe igual cargo en la escuela 110 del mismo departamento.

Decreto N.º 82.—11 de enero de 1935.— Nómbrase a doña María Pérez Jiménez para que desempeñe el cargo de profesora-bibliotecaria de la Escuela Normal N.º 1 de esta ciudad.

### **TRIENIOS:**

Decreto N.º 124.—15 de enero de 1935.— Declara que don Ricardo Hurtado Sagredo, director de la escuela 29 de Valparaíso, tiene derecho a percibir un 10% de aumento trienal sobre su sueldo base.

Decreto N.º 171.—17 de enero de 1935.— Declara que doña Aurora Aguayo Ortiz, profesora de la escuela 144 de Santiago, tiene derecho a percibir un 30% de aumento trienal sobre su sueldo base.

### **PERMUTAS:**

Decreto N.º 132.—15 de enero de 1935.— Acéptanse las siguientes permutas: doña Sofía Aldunce Figueroa, profesora de la escuela 132 de Santiago, y doña Teresa Gallardo Salas, profesora de la escuela 91 del mismo departamento; la de doña Isolina Correa Arriola, profesora de la escuela 132 de Santiago, y doña Angela Caballero Fernández, profesora de la escuela 91 del mismo departamento; la de doña Lidia Mansilla Asenjo, profesora de la escuela 91 de Santiago, y doña Berta Toledo Viedma, profesora de la escuela 40 del mismo departamento.

Decreto N.º 8952.—7 de diciembre de 1934.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen don Renato Lopéhandia Vásquez, profesor de la escuela N.º 1 de Talcahuano, y don Pedro Ramonet Salazar, profesor de la escuela 9 de Santiago.

Decreto N.º 8954.—7 de diciembre de 1934.—Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen don Samuel Chamorro Torres, profesor de la escuela N.º 1 de Bulnes, y doña Blanca Acuña San Martín, profesora de la escuela 31 del mismo departamento.

Decreto N.º 8955.—7 de diciembre de 1934.— Acéptase la permuta que de sus respectivos empleos hacen doña Gioconda Domínguez Tapia, directora de la escuela 17 de La Laja, y doña Hilda Contreras Gatica, directora de la escuela 38 de Angol.



**LICENCIAS:**

- Decreto N.º 48.—11 de enero de 1935.— Concédese a doña Teresa Riquelme Gómez, profesora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal de Angol, seis días de licencia.
- Decreto N.º 144.—15 de enero de 1935.— Concédense las siguientes licencias: un mes a doña Grecia Rojas Peña, profesora de la escuela 2 de La Unión; 15 días a doña Olga Merino Barahona, profesora de la escuela 36 de Cachapoal; un mes a doña Filomena Soler González, profesora de la escuela 36 de Cachapoal.
- Decreto N.º 143.—15 de enero de 1935.— Concédense las siguientes licencias: 10 días a doña Zunilda Ampuero Urbina, profesora de la escuela 23 de Maipo; un mes a doña Idalides Collado Campino, profesora de la escuela 26 de Cachapoal; 20 días a doña Carmela Reyes Bustamante, profesora de la escuela 51 de Santiago.
- Decreto N.º 160.—16 de enero de 1935.— Concédense 25 días de licencia a doña Elcira Barrera Roa, profesora de la escuela 13 de Lontué.
- Decreto N.º 209.—19 de enero de 1935.— Concédese un mes de licencia a doña Laura Burgos Montero, directora de la escuela 22 del departamento de Mulchén.
- Decreto N.º 210.—19 de enero de 1935.— Concédense las siguientes licencias: 11 días a doña Hermosina Bravo Arias, directora de la escuela 11 de Rancagua; 20 días a doña Sofía Castro Carvajal, profesora de la escuela 3 de Ovalle; un mes a doña Eglae Valdivia Montecinos, directora de la escuela 31 de Yumbel; un mes a doña Hermosina Bravo Arias, directora de la escuela 11 de Rancagua.
- Decreto N.º 451.—29 de enero de 1935.— Concédense las siguientes licencias: 8 días a doña Celia Castillo Zambrano, directora de la escuela 12 de Parral; 15 días a don Gabriel Medina Verdugo, profesor de la escuela 6 de Iquique.
- Decreto N.º 507.—4 de febrero de 1935.— Concédense las siguientes licencias: 15 días a don Jorge Larrea Gutiérrez, profesor de la Escuela-Taller N.º 10 de Rancagua; 15 días a doña Laura Pozo Valenzuela, profesora de la escuela 9 de Antofagasta.
- Decreto N.º 570.—7 de febrero de 1935.— Téngase por concedidos 25 días de licencia, a don Raúl Cañón Artigas, profesor de la escuela N.º 170 de Santiago.

**RENUNCIAS:**

- Decreto N.º 4.—11 de enero de 1935.— Acéptase la renuncia que hace doña Raquel Montti Albornoz, del cargo de profesora-bibliotecaria de la Escuela Normal N.º 1 de esta ciudad.

**GRADOS:**

- Decreto N.º 50.—11 de enero de 1935.— Declara que doña Aurora Leighton Padilla, profesora de la escuela 22 de Santiago, tiene derecho a figurar en el Grado 2.º del Escalafón de Primera Clase.



- Decreto N.º 64.—11 de enero de 1935.— Declara que doña Margarita Aguila Funch, profesora de la escuela 14 de Valparaíso, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 61.—11 de enero de 1935.— Declara que don Arturo Jara Fernández, profesor de la escuela 6 de La Laja, tiene derecho a figurar en el Grado 10.º.
- Decreto N.º 57.—11 de enero de 1935.— Declara que doña Ema Rivadeneira W., directora de la escuela 19 de Rancagua, tiene derecho a figurar en el Grado 3.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 46.—11 de enero de 1935.— Declara que don Juan Dachs Piller, profesor de la Escuela de Ciegos y Sordomudos, tiene derecho a figurar en el Grado 6.º.
- Decreto N.º 52.—11 de enero de 1935.— Declara que doña Ema Gil González, profesora de la escuela 213 de Santiago, tiene derecho a ingresar al Grado 10.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 53.—11 de enero de 1935.— Declara que doña Inés Rosentral Aravena, profesora de la escuela 2 de Melipilla, tiene derecho a figurar en el Grado 10.º.
- Decreto N.º 56.—11 de enero de 1935.— Declara que doña Olga Romero Sepúlveda, directora de la escuela 37 de La Laja, tiene derecho a figurar en el Grado 9.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 140.—15 de enero de 1935.— Declara que don Carlos Abarzúa Gaete, profesor de la escuela 55 de Santiago, tiene derecho a figurar en el Grado 9.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 130.—15 de enero de 1935.— Declara que doña Adelaida Mansilla Gallardo, directora de la escuela 53 de Ancud, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 127.—15 de enero de 1935.— Declara que don Francisco Díaz Miller, ex profesor de la escuela 60 de Ancud, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 177.—17 de enero de 1935.— Declara que doña Laura Díaz Flores, directora de la escuela 65 de Valdivia, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 176.—17 de enero de 1935.— Declara que doña Laura Femenías Loyola, profesora de la escuela 233 de Santiago, tiene derecho a figurar en el Grado 10.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 174.—17 de enero de 1935.— Declara que doña Fidelina Orellana Quijada, directora de la escuela 38 de Chillán, tiene derecho a figurar en el Grado 3.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 224.—22 de enero de 1935.— Declara que doña Hilda Urzúa Soto, directora de la escuela 49 de Santa Cruz, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 225.—22 de enero de 1935.— Declara que doña María Beltrand Devia, profesora de la escuela 219 de Santiago, tiene derecho a figurar en el Grado 9.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 227.—22 de enero de 1935.— Declara que doña María Berríos del Campo, directora de la escuela 44 de San Fernando, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.



# LA NACIÓN



DEPORTES — POLITICA — LITERATURA  
MODAS — VIDA SOCIAL — AGRICULTURA  
TURF — SOCIABILIDAD OBRERA — INFOR-  
MACIONES DEL INTERIOR Y EXTERIOR



- Decreto N.º 228.—22 de enero de 1935.— Declara que doña María Salomé Díaz Gallegos, directora de la escuela 9 de Mataquito, tiene derecho a figurar en el Grado 4.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 449.—29 de enero de 1935.— Declara que doña Blanca Oyarzún García, directora de la escuela 63 de Castro, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 500.—31 de enero de 1935.— Declara que doña Julia Hortuvia Vargas, profesora especial de música de las escuelas primarias de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 8.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 499.—31 de enero de 1935.— Declara que doña Beatriz Loyola Guichard, directora de la escuela 31 de Valparaíso, tiene derecho a figurar en el Grado 1.º del Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 624.—9 de febrero de 1935.— Declara que doña Ana E. Jara Sánchez, directora de la escuela 53 de Rancagua, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.
- Decreto N.º 628.—9 de febrero de 1935.— Declara que doña Alejandrina Villarroel Gamboa, directora de la escuela 14 de Illapel, tiene derecho a figurar en el Escalafón de Primera Clase.

### *Dirección de Enseñanza Industrial y Minera*

- Decreto N.º 1.—5 de enero de 1935.— Acéptase a don Héctor Mario González González, la renuncia de su cargo de Inspector 3.º, Grado 25.º, de la Escuela de Minas de Copiapó.
- Decreto N.º 189.—19 de enero de 1935.— Concédese a doña Carmen Martínez Catalá, Secretario-Archivero de la Sub-Dirección de la Escuela de Artes y Oficios, un tercer mes de licencia.
- Decreto N.º 83.—15 de enero de 1935.— Nómbrase a don Fabián Morales Figueroa, Inspector 1.º, Grado 22.º, de la Escuela de Artes y Oficios, para que desempeñe en la Escuela Industrial de Valdivia, el cargo de Guarda Almacén. y Ecónomo.
- Decreto N.º 84.—15 de enero de 1935.— Nómbrase a don Manuel Castro Vargas, para que desempeñe en la Escuela de Minas de La Serena, el cargo de Ayudante de Topografía y Trabajos Gráficos.
- Decreto N.º 85.—15 de enero de 1935.— Nómbrase a don Gilberto Julio Legay, para que desempeñe en la Escuela de Minas de Antofagasta, el cargo de Ayudante de Topografía y Trabajos Gráficos.
- Decreto N.º 460.—31 de enero de 1935.— Nómbrase a don Carlos Yáñez González, para que desempeñe en la Escuela de Minas de Copiapó, el cargo de Ayudante de Topografía y Trabajos Gráficos.
- Decreto N.º 709.—20 de febrero de 1935.— Nómbrase a don Carlos Aravale Barrera, para que desempeñe en la Escuela Industrial de Concepción, el cargo de Ayudante del Taller de Mecánica Agrícola y Automóviles.
- Decreto N.º 8.—7 de febrero de 1935.— Nómbrase a don Víctor Manuel Escola Vallejos, para que desempeñe en la Escuela de Minas de Copiapó, el cargo de Inspector 3.º, Grado 25.º.



## *Dirección General de Educación Secundaria*

- Decreto N.º 643.—13 de febrero de 1935.— Declárase que don Roberto Parala F., profesor del Liceo de Hombres de Parral, tiene derecho a figurar en el Grado 10.º del Escalafón del Personal.
- Decreto N.º 639.—13 de febrero de 1935.— Declárase que doña Luisa Morales San Martín, profesora del Internado Nacional Barros Arana, tiene derecho a figurar en el Grado 9.º del Escalafón del Personal.
- Decreto N.º 640.—13 de febrero de 1935.— Nómbrase a don Augusto Salvo Romero, Inspector del Liceo de Hombres N.º 3 de Santiago, para que desempeñe el cargo de Secretario-Contador del mismo establecimiento.
- Decreto N.º 716.—20 de febrero de 1935.— Declárase que don Juan Astica Toledo, profesor del Internado Nacional Barros Arana, tiene derecho a figurar en el Grado 8.º del Escalafón del Personal.
- Decreto N.º 719.—20 de febrero de 1935.— Téngase por nombrados, durante el tiempo comprendido entre el 1.º de julio y el 31 de diciembre de 1938, a las personas que se indican a continuación, como profesores de las horas semanales de clases que se expresan, en el Liceo de Hombres de Ovalle: a don Camilo Segovia Renard, para cuatro horas de Historia y Geografía, y Educación Cívica; a don Artemio Fernández Riffo, para dos horas de Dibujo; y a doña Berta Montt Morales, para cuatro horas de Francés.

## *Educación Técnico-Comercial*

- Decreto N.º 648.—13 de febrero de 1935.— Declárase que don Carlos Mira Bernales, profesor del Instituto Comercial de Antofagasta, tiene derecho a figurar en el grado 9.º del Escalafón del Personal.
- Decreto N.º 649.—13 de febrero de 1935.— Declárase que don Dagoberto Solar Leiva, profesor del Instituto Comercial de Antofagasta, tiene derecho a figurar en el Grado 10.º del Escalafón del Personal.
- Decreto N.º 650.—13 de febrero de 1935.— Declárase que don Juan Saavedra Vargas, profesor del Instituto Comercial de Valdivia, tiene derecho a figurar en el Grado 10.º del Escalafón del Personal.
- Decreto N.º 651.—13 de febrero de 1935.— Acéptase la renuncia que presenta don Manuel Vallejos Lara, como profesor de 5 horas de Geografía Económica y dos de Educación Cívica, en el Instituto Comercial de Valdivia.
- Decreto N.º 638.—13 de febrero de 1935.— Declárase que doña Teresa Alvarez Gutiérrez, profesora e Inspectora de la Escuela Técnica Femenina de Valparaíso, debió gozar de un tercer aumento trienal de 10% sobre su sueldo base a contar desde el 1.º de julio de 1929, y no a figurar en el Grado 8.º del Escalafón, desde el 1.º de enero de 1930, como dice el decreto N.º 6397, de 31 de diciembre de 1929.