

Número 80
Noviembre 1936

Revista de Educación

Ministerio de Educación Pública
SANTIAGO DE CHILE

'Nada más fastidioso que una violenta picazón que le persigue a uno por todas partes. Inútiles son todos los esfuerzos para aguantarla. El ras-arse, de nada.

Contra
afecciones
de la piel

lo
mejor

Mitigal



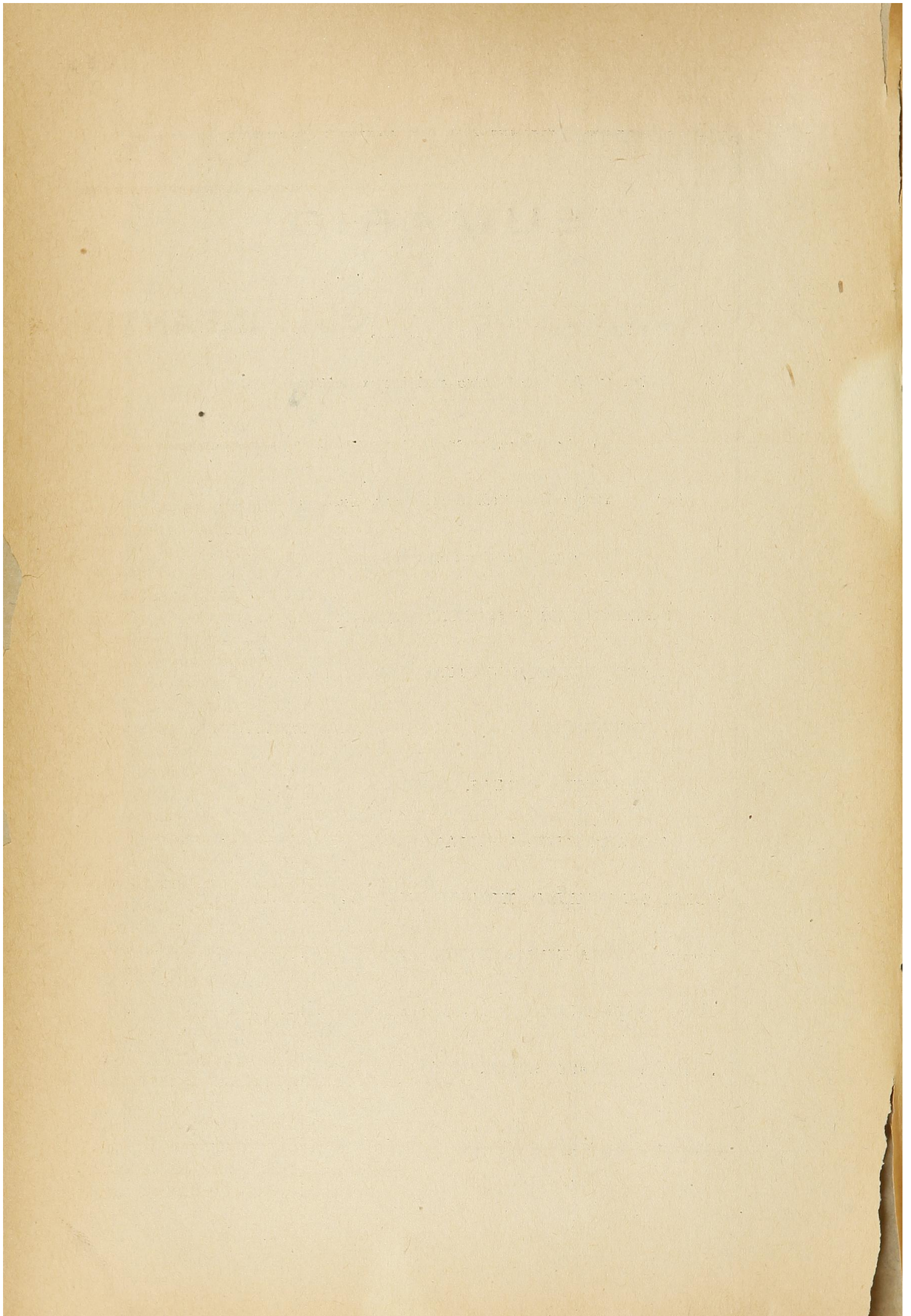
Un producto de Bayer

sir-
ve.
El sal-
pullido,
una de las
enfermeda-
des más fre-
cuentes, no des-
aparece si no
se hace nada pa-
ra combatirle. Un
remedio seguro, in-
ofensivo en absolu-
to para la piel, es
el producto Bayer
"MITIGAL". Un ensayo
ha convencido siempre
de la bondad del Mitigal

Sulfido homólogo fenítico.

SUMARIO:

	<u>Págs.</u>
REDACCION	3
Dr. G. Agüero Correa y Alberto Gallinato, Clínica de Psicopatología infantil.— Profesor	
Pablo Martínez de Salinas, La conducta del niño y la actitud del maestro.—	
OPINIONES Y COMENTARIOS	17
CONSULTAS E INDICACIONES	31
IDEARIUM	35
HOMBRES, IDEAS, HECHOS	44
SUGERENCIAS PEDAGOGICAS	54
NOTICIARIO EDUCACIONAL	60
PLUMA DE MAESTROS	63
BIBLIOCRITICA	67
BOLETIN INFORMATIVO	73



REDACCION

CLINICA DE PSICOPATOLOGIA INFANTIL

Por el Dr. G. Agüero Correa y Alberto Gallinatto.

El objeto en presente ensayo es dar a conocer a las personas interesadas en ello las bases teóricas, la estructuración y "modus operandi" de una Sección creada recientemente por la Dirección General de Educación Primaria a fin de servir las necesidades de las Escuelas en lo que se refiere la existencia de niños anormales desde el punto de vista mental.

Principiaremos por esbosar someramente algunos conceptos sobre la necesidad e importancia social de tal Servicio para explayarnos enseguida en las nociones que servirán de base a nuestra actuación. Lo primero que impresiona a una persona dotada de cierto espíritu de observación, que se ponga en contacto con un curso en una de nuestras Escuelas es la existencia en él de un núcleo más o menos homogéneo, constituido por jóvenes alumnos de inteligencia media y conducta más o menos normal; al lado de este núcleo central están los superdotados que constituyen una pequeñísima minoría y en el polo opuesto los "anormales", en sentido defisitario, los cuales constituyen un porcentaje relativamente apreciable.

¿Cómo se manifiesta al profesor y a la colectividad la actuación de éstos anormales?

Tenemos en primer lugar las alteraciones producidas por una detención del desarrollo mental, los oligofrénicos o débiles mentales, imbeciles e idiotas; los dos últimos grupos en realidad, interesan poco a la colectividad pues constituyen sujetos ineptos o difícilmente abordables a cualquier procedimiento de adaptación y de hecho quedan aislados de los grupos sociales siendo materias de manicomios o asilos.

Más no así el primer grupo, el de los débiles mentales, ya sea tales o simplemente con torpeza mental, los cuales deben ser objeto de procedimientos pedagógicos especiales a fin de aprovechar su capacidad de desarrollo y adaptación con el objeto de hacerlos individuos útiles a la comunidad en el futuro.

Si tratamos de investigar en qué porcentaje se encuentran y qué cantidad representan estos débiles mentales llegamos a una cifra que fluctúa entre un 2 y 3% del total, o sea en Santiago con una población de 150.000 escolares encontramos de 3.000 a 4.500 niños que deben ser objeto de una educación especial.

Ahora bien el establecimiento especializado en esta enseñanza, o sea la Escuela Experimental de Desarrollo, tiene actualmente una capacidad máxima que sólo representa aproximadamente el 10% de esa cifra lo cual significa que la gran mayoría de estos niños se encuentran diseminados en las diferentes Escuelas, sometidos a los procedimientos pedagógicos corrientes, sacando como consecuencia escasos resultados de su vida escolar, y generándose en ellos un sentimiento de inferioridad que los hará un futuro próximo poco aptos para la vida social.

Al lado de estos niños con déficit intelectual má o menos comprobables tenemos otro núcleo, más numeroso que el primero, constituido por todos aquellos que sin ser torpes presentan trastornos más o menos graves de sus afectos, de su carácter o de su conducta; nos referimos a aquellos apodados "raros" o nerviosos", a los que presentan trastornos de la adaptación en la escuela: los "tímidos", "distráidos", "desatentos", "bulliciosos" "pendencieros", flojos", "masturbadores", etc.; finalmente aquellos que presentan trastornos de la adaptación más grave, de tipo familiar o social los "miedosos", "maliciosos", los con tendencia a la mentira, al robo y a la vagancia.

Las dos últimas clases de desadaptación, cuando son graves, obligan como sabemos a llevar al pequeño delincuente ante el Juez de Menores y éste lo envía a la Casa de Menores o sus dependencias, quedando el niño privado de libertad; pero, por los mismos motivos porque son insuficientes los Servicios de la Escuela Experimental de Desarrollo es decir falta de capacidad y menor gravedad de los trastornos nos encontramos con que en nuestras escuelas existen diseminados una buena cantidad de estos anormales.

Habiendo trabajado durante algunos años como Médico-Escolar y habiéndonos dedicados especialmente a estos problemas de conducta creemos, estamos más o menos capacitados para avaluar el porcentaje, y cantidad total de estos desadaptados; estimamos su porcentaje de un 6 a 8% de la población escolar es decir 9.000 a 12.000 niños en Santiago.

Ahora bien: ¿En general, qué conducta se sigue actualmente con estos niños?, ¿Son objeto de un estudio especial?, ¿Se investiga y trata de solucionar la causa de su desadaptación?, ¿Cuál es su porvenir dentro de la colectividad?

Ingrato es hacer estas preguntas, pero, a nuestro juicio, más ingratas y desconsoladoras son las respuestas; en efecto, salvo contadas y honrosas excepciones, la labor del personal docente en estos casos se haya imposibilitada, derivada esta actuación de algunos factores que vamos en pocas palabras a analizar.

Tenemos en primer lugar la incapacidad de actuar frente a un desadaptado cuando en la base misma de esa desadaptación se haya colocado directamente un conflicto de carácter económico-social, inaccesible a la labor del pedagogo e inaccesible también a toda disciplina orientada en ese sentido; es difícil pronunciarnos actualmente sobre la frecuencia con que se presentan estos conflictos económico-social directos, y decimos directos por motivos que expresaremos enseguida, pero creemos no equivocarnos excesivamente al avaluarlos en más o menos un 60% de los casos de desadaptación.

Tenemos en segundo lugar la falta en nuestro medio de un Servicio de Higiene Mental Infantil, constituido por médicos, psicólogos, sociólogos y pedagogos, especializados en estas materias que colaboren directamente con el profesor a fin de investigar los conflictos que se encuentran en la base de cada desadaptación, tratar de solucionarlos y orientar la conducta a seguir con el niño. En las condiciones actuales no se vislumbra la existencia de tal Servicio y la Sección a que se aludió en el comienzo del presente trabajo es un ensayo encaminado a tratar de ver las mejores condiciones en que, con nuestros escasos medios, se puede llevar a efecto tal labor.

Por las dos causas nombradas y otras menos importantes es un hecho que actualmente los defisitarios y desadaptados de nuestras escuelas no reciben ninguna ayuda especial, dejándoseles abandonados a su propia suerte, son los eternos problemas escolares y familiares jamás resueltos, si el trastorno es leve el niño algo se beneficia con la metodología pedagógica general y después de algunas respuestas y reacciones erróneas se alienta en el sentido de la comunidad; si el trastorno es más grave el niño abandonado a sus propias fuerzas es incapaz de desarrollo y adaptación, quedando al margen del grupo social normal, como una especie de tumor inútil y peligroso, y con el tiempo, fuera de pesar económicamente a la colectividad, constituirá la base de futuros alienados, delincuentes o indeseables.

Es este en realidad el triste panorama que se presenta para el futuro a un buen porcentaje de nuestra población escolar.

Hay otro factor interesante que contemplar: dentro de un grupo social, un curso por ejemplo, la presencia en él de anormales produce por diferentes mecanismos (contagio mental, sentimiento de imitación, etc.) una alteración más o menos pronunciada en todo el grupo que se evidencia por un trastorno o retardo en el aprovechamiento y conducta general de modo que al preocuparnos especialmente de los anormales indirectamente beneficiamos, en el sentido de la Higiene Mental, a todo el grupo, aspiración máxima de estas disciplinas.

Como ya hemos repetido el objeto de la creación de esta nueva Sección o Servicio, que podemos denominar indiferentemente: Clínica de Psicopatología Infantil, Clínica de Conducta o Sección de Higiene Mental Infantil es abordar, dentro de nuestros medios, el estudio y solución posible de los niños mentalmente anormales repartidos en la Escuelas Primarias. A continuación expondremos sumariamente las bases y métodos que se emplearán en el tratamiento de las alteraciones estudiadas.

Hay que partir de la observación de la vida emocional o afectiva del niño; sabemos en efecto, que en los primeros años de la vida (en los cuatro primeros según el psicoanalista Jones) se plasma lo que Adler llama la "línea de conducta" o "patrón de vida" de tal modo que todas las actividades futuras estarán orientadas según esta línea; ahora bien es sólo en los primeros años de la vida cuando la afectividad del niño puede ser maleable o modificable. Aquí se presenta un problema teórico-práctico de la más alta importancia: ¿Pueden ser modificados los instintos?. No plantearemos seguiremos las normas dadas por el gran pedagogo psicoanalista Baudoin quién dice que entre las fuentes instintivas por una parte y los sentimien-

tos y psíquis superior por otra están los complejos. La energía instintiva al disociarse y reagruparse forma un mosaico intermedio que son precisamente los complejos que en el adulto se halla en las subestructuras y en el niño en un primer plano.

No dudamos que la inmensa mayoría de los niños de nuestras escuelas se encuentran en un estado de inhibición o represión emocional la cual al intensificarse o agravarse crea el síntoma de desadaptación el cual es solamente un símbolo de esa afectividad no liberada. Felizmente son más o menos conocidas los traumas y situaciones inhibitorias que producen una detención del desarrollo de los complejos y las manifestaciones simbólicas consiguientes.

No es nuestro propósito abanderarnos con cualquiera de las Escuelas que dan predominancia a tal o cual factor como base de la superestructura ideológica, afectiva y conductual; sabemos que la Escuela Psicoanalítica de Freud sostiene que tal base es sexual mientras que el Materialismo Histórico de Marx y Engels sostiene que dicha base es la estructura económico social. A nuestro juicio la Psicología Individual de Alfredo Adler con la creación del sentimiento y complejo de la inferioridad y el deseo de poder se inclina a encontrar tal base en el Materialismo Histórico.

En todo caso creemos que para actuar con éxito es necesario aprovechar los numerosos hallazgos de las Escuelas Psicogenéticas de Freud y sus continuadores y no detenerse en la Psicología Clásica o Constitucional la cual se ha manifestado estéril para resolver numerosos conflictos.

Así deberán ser estudiados en cada caso los conflictos de los niños con sus padres y con sus hermanos, los complejos de destrucción y de exhibición o narcisista. Tenemos enseguida los complejos de mutilación y de misterio o Enigma de la Esfinge en que el niño se pregunta como llegó al mundo. Viene finalmente los llamados complejos de actitud de los cuales los principales son el destete y la retirada.

En otros casos será conveniente aprovecharse de los datos de la Psicología Individual de Adler y estimular en el niño el sentimiento de comunidad.

Como vemos al niño se le plantean una inmensidad de problemas de orden afectivo o emocional que en nuestra moral actual, impregnada, de prejuicios y convencionalismos son mal solucionados generándose así una represión de la energía afectiva contenida en los complejos, energía que por un fenómeno de transferencia o desplazamiento se utiliza en otras actividades creándose a veces el síntoma mórbido. Este fenómeno no continuará en estas condiciones hasta que se produzca una evolución moral mas en relación con nuestra vida instintivo-afectiva, es decir hasta que aparezca en el horizonte de nuestra humanidad una moral más relacional.

En nuestras condiciones ¿Qué importancia se concede a la vida emocional del niño?, ¿Qué actitud se toma para la solución de los conflictos que se le presentan? Generalmente ninguna, la vida afectiva infantil se desenvuelve en un ambiente pobre, estrecho e hipócrita cuando no hostil, y aun pensamos que esta última circunstancia es la más frecuente. Precisamente uno de los principales objetivos de las nuevas escuelas y nuevas tendencias educacionales es facilitar el libre desenvolvimiento de las acti-

vidades emocionales infantiles a fin de que el niño llegue a la vida del trabajo por un vagaje de confianza en sí mismo iniciativa y creación.

En estas nuevas orientaciones habrá que tomar muy en cuenta el simbolismo de sus sueños, de sus juegos, de sus fantasías, de sus creaciones y de su conducta y el mecanismo de desplazamiento afectivo, base del símbolo, que nos abre camino al proceso Psicoanalítico más interesante o sea la sublimación, la utilización de las energías afectivas en procesos más altos, desde el punto de vista de la utilidad social. Recordaremos a este propósito que la vida de orientación hacia la formación de los mecanismos sublimatorios es la formación de una conciencia, moral, el super-yo, la cual reside en una identificación del niño con sus padres y educadores.

Todas estas nociones, es importantísimo recalcarlas una y otra vez dada a nuestra idiosincrasia especial; en efecto nuestra mentalidad criolla al lado de algunas condiciones positivas presenta una serie de condiciones negativas que nos hacen difícilmente aptos para aceptar y llevar a la práctica cualquier revolución en el terreno espiritual; sufrimos de una verdadera pereza intelectual de la cual se derivan una serie de rasgos de nuestro carácter que son base conductual: abulia, ignorancia, prejuicios, fatalismo, tristeza, desconfianza, egoísmo, envidia, etc. Tenemos tendencia marcada al simplismo mental, es decir falta de análisis metódico y de aquí se deriva cierta tendencia a la imprevisión e improvisación.

Por otra parte nuestra juventud presenta algunas condiciones anímicas que bien aprovechadas las hacen especialmente apta para ser formada en una orientación socialmente más útil: nos referimos a cierta precocidad intelectual muy marcada en nuestro medio, unido a ella va cierta suggestividad e inestabilidad mental.

Al lado de las bases y métodos de la Psicología Genética que hemos esbosado tendrán en un servicio como este especial importancia los datos sociológicos, condiciones de vida, situación económico social, etc., tomados por una visitadora social y los pedagógicos, o sea todos aquellos detalles que a juicio del profesor o director tengan interés para la comprensión del alma infantil.

Viene en seguida el exámen médico propiamente tal; debe ser este totalitario o integral, antecedentes hereditarios y personales, examen de los diferentes sistemas y aparatos orgánicos, especialmente, a nuestro juicio, del sistema neuro-vegetativo y hormonal que relaciones tan directas presenta con el desenvolvimiento de la afectividad infantil. Debemos en este sitio hacer mención del desenvolvimiento y desarrollo de una nueva ciencia, la Biotipología de Pende y sus colaboradores que estudia el individuo de un modo integral (somática, funcional y mentalmente) lo mismo que a la colectividad. Como derivación de la Biotipología ha nacido la Nipiología del Profesor Cacace que estudia el desenvolvimiento del niño enfocando todos los puntos importantes tanto individuales como sus manifestaciones ante la colectividad, y tratando de aprovechar al máximo las condiciones más fáciles de desarrollar.

¿Con qué medio o armas cuenta en nuestro ambiente la Higiene Mental Infantil?, difícil es la respuesta que hemos de dar a esta incógnita pues aun no tenemos la suficiente experiencia para aprovechar todo lo que las circunstancias nos ofrece, pero hemos de decir que en medio de la pobreza

de nuestra situación la labor se ha de desarrollar dentro de una estrecha colaboración entre nuestra sección por un lado y por otro el profesor y las visitadoras sociales; es aprovechando los datos, orientaciones y consejos que se deduzcan de un completo estudio del alma infantil como se puede llevar a la práctica una modificación de sus tendencias anti-sociales. Para esto es indispensable repetimos, un trabajo en "team" entre médicos, psicólogos, pedagogos y sociólogos; si falla cualquiera de estos pilares de colaboración, dada la complejidad de las materias y los escasos medios de acción, los repetimos, médicos y conductuales ya sea en la escuela o en el hogar la labor se complicará singularmente haciéndose ineficaces sus resultados. Es uno de los objetos fundamentales del presente trabajo dejar bien claro la necesidad de esta colaboración, sin la cual toda iniciativa estará condenada al fracaso.

A propósito de esto debemos declarar desde el principio que el objetivo de esta nueva Sección de Higiene Infantil es esencialmente de carácter de utilidad social inmediata en relación con nuestros medios de acción. Cada observación será completada con las medidas que aconseje la experiencia y seguida durante un tiempo prudencial para ver sus resultados. No nos limitaremos a estudiar los problemas conductuales a grosso modo, de un modo puramente estadístico, pues la práctica nos dice que este sistema pronto se hace rutinario y sin interés social. Naturalmente la labor estadística es indispensable, pero esta fluirá secundariamente de nuestras observaciones. La metódica a seguir será modificada según lo vaya aconsejando la experiencia, siendo nuestra labor preveer futuras inadaptaciones sociales.

La Sección de Psicopatología Infantil funcionará en la Escuela Experimental de Desarrollo (calle Victoria Subercasseaux 292, esq. Rosal) por el momento atenderemos ahí tres veces por semana (Lunes, Miércoles y Viernes) de 9½ a 12½ A. M. Estos sin perjuicio de ir visitando las diferentes escuelas de una por una.

Solicitamos la colaboración de todos los Servicios Médicos en relación con la juventud y las escuelas especialmente de las visitadoras sociales, enfermeras sanitarias y Policlínicos anexos a los hospitales. Nos dirigimos por último al personal docente, jefes, directores y profesores para que cada uno dentro de sus medios, colabore en esta obra depositiva utilidad social y tome interés en cada uno de los casos a estudiar, tomando muy en cuenta que este es el único procedimiento para adquirir procedimiento y perfeccionarse en estas materias. Queremos que cada pedagogo trate de actuar, ya sea en relación con nosotros enviándonos los casos a su juicio interesantes, o trate de vencer la profunda apatía que domina en este sentido los diferentes capas sociales, las cuales se mueven por intereses económicos directos y no vibra frente a los problemas emocionales de la juventud, problemas que encarados con lealtad y conocimiento, nos llevan a los conflictos primitivos cuya solución hará que en la juventud de hoy y adultos del mañana domine el sentimiento de comunidad sobre los afectos de carácter egoísta y de este modo vivan mas honesta, racional y feliz.

La conducta del niño y la actitud del maestro

Por el Prof. Pablo Martínez de Salinas.

En el estudio de los problemas que plantea la educación y la reeducación moral del niño — del niño moralmente sano, o del difícil, o del delincuente — se ha venido atendiendo fundamentalmente en las investigaciones de los últimos años al niño mismo. Primero, y es natural que por ahí comenzaran las cosas, una descripción objetiva de las maneras de comportamiento normal, o de las anomalías de conducta; de lo que pudiéramos denominar, si la palabra no escandalizase demasiado a los puristas, “formas de disconducta”. Dentro de esta línea de investigación situaríamos, por ejemplo, el magnífico estudio de Ackerson (1). En él recoge los resultados obtenidos en el examen de 5000 niños que han sido tratados en el “Institute for Juvenile Research”, de Illinois. Una “historia natural” de las formas de disconducta que nos permitirá ver el curso normal de las anomalías; la mentira a lo largo de la vida infantil; la evolución del hurto, o de los conflictos sexuales, etc. De él deriva para Ackerson la posibilidad de un pronóstico respecto al futuro de la conducta del niño. No creo necesario hacer resaltar la importancia de tales investigaciones, que recogen un caudal informativo realmente formidable. No obstante, el lector avisado tenderá siempre a adoptar una actitud de prudente cautela ante el intento de enmarcar dentro de un pronóstico las posibilidades imprevisibles de una conducta.

Pero a la vez que al estudio del niño mismo y de los múltiples factores (endógenos, exógenos, ambientales, hereditarios) que influyen en su conducta, ¿no será bueno atender con especial insistencia a la “persona” del educador? Sobre todo, en la reeducación de los niños difíciles, ¿no adquirirá un singular relieve la actitud que el maestro adopta frente a las maneras de disconducta del niño? ¿Cómo se comporta normalmente el maestro frente a la conducta irregular del niño?

Pudo en otro tiempo soslayarse la cuestión. El adulto lanzaba en última instancia sobre el niño difícil un juicio que era, a la par, un reproche: se decía de él era un “mal educado”. Pero hoy ha podido el Dr. Robin, con sobra de razones, afirmar que “un niño con defectos es un reproche”, una muda acusación contra alguien... que no es el niño mismo, víctima de sus propios problemas.

(1) “Children’s Behaviour Problems”. The University of Chicago Press. 1931.

Intentar **comprender**, en su más pleno sentido, al niño, especialmente al niño difícil; darse cabal de las raíces profundas de su conducta va a suponer también el someter a examen la actitud del maestro. No nos interesa, pues, sólo como un tema psicológico, el niño difícil, sino aquellos problemas que la mera presencia del niño en la escuela plantea al maestro, y con ello la revisión de la actitud primaria que el educador adopta ante el niño, especialmente ante el difícil.

Se desborda pues, el previo problema psicológico, y se entra en el terreno de la Metodología de la educación moral. Y justamente en uno de sus problemas básicos: porque no bastará una "toma de posición" por el maestro ante la conducta del niño, sino que le será precisa una conciencia reflexiva de esta toma de posición para que logren plenitud de sentido y posibilidad de eficacia las técnicas de la educación moral.

Y aun por otra razón, y es que en el aspecto puramente docente de nuestra misión sentimos que la responsabilidad pesa totalmente sobre nosotros. Para nosotros, el éxito o el fracaso de nuestra labor de enseñantes; y ello parece que nos apremia a depurar nuestras técnicas didácticas. Pero en el aspecto educador sentimos difusamente compartida nuestra responsabilidad con los otros factores coadyuvantes. Nuestra labor es, por definición, perfecta; y si los resultados no lo demuestran, es que "los otros", la familia o la calle, frustran, dificultan o inutilizan — así solemos decirlo — nuestros bien ecaminados esfuerzos. Y para un caso extremo siempre nos queda el recurso de pensar que la culpa la tienen los chicos. Porque son "de la piel del diablo".

Educación, acción personal

Pero no estará demás recordar unas cuantas ideas. Y en primer lugar, esta: que la educación es fundamentalmente personal. En los diálogos platónicos, o en el Sermón de la Montaña, o en las llamadas "escuelas" en la historia de la pintura, o en la más humilde escuela de aldea: allí donde haya, en el sentido esencial del vocablo, un "Maestro", es su acción personal, su pura y simple presencia la que actúa como foco de los valores educadores; y, en otros casos, es también su presencia la que por una especie de acción catalítica confiere valor educador a todas las cosas inertes que reverencia el "materialismo didáctico". Y en todos los intentos de deshumanización, de despersonalización de la acción educadora, en los que se intentara transferir ésta a un cierto "material" autoeducador o a un cierto "plan", y en los que la figura del maestro toma unos contornos borrosos de segundo plano, su ausencia real está como recalando la necesidad de su presencia. ¿No tiene un cierto sentido simbólico aquel pasaje de una novela rusa contemporánea, en el que los niños de una escuela promueven una revuelta, al grito de: ¡Muera Dalton!, en el que parece que "Dalton" cobra una calidad individual como de persona de carne y hueso?

Reacción circular

La educación coloca frente a frente como protagonistas—y más adelante aparecerá claro que, en su riguroso sentido etimológico, podríamos decir que como antagonistas — a educando y educador.

Tiene, sin duda, su interés el problema psicológico de cómo una persona percibe a las otras personas; cómo se intituyen los otros "yos"; pero a la educación le interesa más cómo se comporta una persona en presencia de otra persona. Y lo primero que se observa es que la conducta individual de algún modo viene condicionada por las personas de los demás: varían las maneras de comportamiento según la diversidad de las personas (el niño ante uno u otro maestro; el niño en la calle o la casa). En segundo lugar, no existe una **constancia** de las formas de conducta, equivalente a la relativa constancia de las actividades intelectuales. Si el tonto suele serlo a todas las horas del día, en cambio lo que suele llamarse "el carácter" como manera de conducta, muestra en su contorno una franja penumbrosa de indeterminación y de imprevisibilidad.

Si contraemos ahora la cuestión al examen de lo que acontece entre dos personas, vemos que la mera presencia cierra un circuito que suscita lo que un psicólogo ha denominado "reacción circular". Un factor tan tenue como la apariencia física, nos fuerza ya a tomar posición ante "el otro". Su conducta inicial provoca en nosotros normalmente una respuesta coherente, que a su vez influye — porque no siempre podremos decir que determina — sobre la conducta de "el otro". La contraprueba la tenemos en el caso en que deliberada e intencionalmente cortamos el curso normal de la reacción circular — como cuando damos una respuesta refinadamente cortés a un exabrupto —, respondiendo con un acto que es incongruente con la conducta de "el otro".

Esta reacción circular, la vemos surgir a cada paso en las relaciones entre educando y educador; aunque no siempre tengamos de ella conciencia clara, y aunque la designemos con términos vagos e imprecisos en los que van envueltas otras muchas cosas; se la llama "prejuicio", o "mutua antipatía instintiva", o cualquiera otra cosa semejante.

Educación y coacción

Podrá intentarse la superación teórica de la antinomia "autonomía-heteronomía" por la vía que fuere; en la acción real de educar, educación y coacción van coexistiendo en una larga cadena de compromisos transitorios. En un extremo está el salvaje del Aveyron: una educación tan autónoma que se anula a sí misma, y deja el paso franco al juego de las fuerzas naturales oscuras e inintencionales. En el otro extremo, una educación heterónoma a ultranza, se anula también a sí misma y se trueca en una doma o domesticación, casi una manipulación mecánica sobre una materia inerte. En aquella zona en la que el término educación tiene pleno sentido, educar es, aparte otras cosas, ejercer en cierta medida una coacción sobre el puro desarrollo espontáneo.

Plasticidad y resistencia

Pero a esta acción coactiva, y más en general, a esta acción educativa, cada niño da una respuesta de diverso estilo. Plasticidad y resistencia intentan designar dos formas antitéticas de respuesta, que condicionan el grado de eficacia o ineficacia de la acción educativa.

Un primer examen de las formas de "resistencia" descubre en seguida las formas agresivas, de actitudes hostiles, como se dan en los tipos que Vermeylen denomina "psicorrígidos", y en otros terrenos, en el meramente intelectual, por ejemplo, en las llamadas "inteligencia cerrada" e "inteligencia acrítica". Un examen más extenso descubre otra vasta zona de resistencias inertes, pasivas, como los tipos neuromáticos que Daring incluye entre los indolentes, o los deprimidos, o los tímidos; y aun tipos de plasticidad tan exagerada como los llamados "camaleones del medio", de personalidad tan evasiva e incoercible, sólo constante en la distracción, que justamente por su excesiva plasticidad resultan resistentes y difíciles a la acción educativa.

La actividad del maestro

Frente a una forma de disconducta, ¿cuál suele ser la actitud del maestro?

¿Y cuáles, en primer lugar, los factores determinantes de esta actitud?

Porque habrá de observarse que lo que al maestro se le pide no es un mero juicio de valor respecto a los actos del niño. Ni puede equipararse su posición a la del magistrado que ante unos folios puede aspirar a ser impersonal, objetivo y desapasionado intérprete de la ley. El tiene que dar, ante ese hecho que quizá no ha acabado todavía de suceder, su respuesta subitánea, aquí y ahora, sin poderse permitir a veces ese lujo vital que es la meditación.

Entre los factores que determinan la actitud primaria de respuesta que el maestro adopta frente a la conducta del niño, se pueden distinguir los siguientes:

Aparece en primer lugar el factor constitucional, rodeado de los elementos temperamentales y caracterológicos que son decisivos en cuanto a la manera de comportamiento. Entra aquí en juego el "hombre" que hay detrás del profesional. Ante el caso, por ejemplo, de la excesiva lentitud, de la cachaza, el maestro joven o el viejo, o el de carácter dinámico, o la maestra, reaccionarán de bien diversas maneras. No será necesario insistir acerca de su importancia.

En segundo lugar, como recubriendo ese factor nuclear primero, aparece lo que pudiéramos denominar el "estilo vital" o "actitud ante la vida". Este factor no ha sido hasta hoy suficientemente destacado, pero a partir de Adler no podemos seguir ignorándolo. Sabido es que para la psicología adleriana los tres grandes problemas que la vida presenta al individuo son la vida social, el amor y la profesión. Como un resorte vital central, aparece para Adler la voluntad de poderío. Esta voluntad de poderío se estrella cada día contra la muralla de limitaciones que el vivir y el convivir imponen. La conciencia de esta limitación provoca un sentimiento de inferioridad que impulsa al individuo a buscar una "compensación"; y justamente en aquella zona vital en la que le sea más fácil ejercitar con éxito su voluntad de poderío. No es, ni mucho menos, un caso insólito el encontrar entre las personas que se dedican a la profesión docente, ejemplares que recuerdan el tipo que algún psiquiatra define con el nombre de "tiranos domésticos". Estos compensan con su actitud en el ho-

gar el fracaso en la vida social. De modo semejante, se dan casos de sujetos que se saben escasamente dotados, interiormente débiles, y que sienten la vocación — ¿vocación? — docente. Pocas profesiones ofrecen tan espléndido campo para la expansión de la voluntad de poderío como una escuela unitaria.

Aparecerá bien patente el valor que tiene el “estilo vital” si se advierten las relaciones que existen entre el sentimiento de inferioridad, el autoritarismo y finalmente la actitud del maestro ante las formas de conducta más marcadamente “agresivas” del niño.

Y en tercer lugar, la formación profesional en el sentido más lato. Incluiríamos aquí todo lo que representa un saber, o un dominio de unas técnicas profesionales, o un contacto con la esfera de los valores morales. Parece un poco difícil decidir respecto a la importancia de este factor. De atenderse a los resultados de las encuestas a que hemos de referirnos más adelante, la existencia de un elevado coeficiente de correlación entre los juicios acerca de la conducta infantil, formulados por núcleos numerosos de maestros, parece que debería atribuirse a este factor homogenizador que es la formación profesional, y no, por ejemplo, al factor disgregador, individualizador de criterios que sería la personalidad.

Hay casos en que la formación profesional — aun una buena formación profesional — parece como que tiñe y retoca someramente los rasgos de la personalidad. Otros, en que la remodela hasta sus capas más profundas, y se tiene para la profesión una “segunda naturaleza”.

Pero fuera de estos casos extremos, hay que tener en cuenta que el conjunto de valores morales que pueden intuir el hombre es limitado; y más limitado todavía el de aquellos con los cuales puede informar su vida. A esta observación de Aloys Müller cabría añadir que la personalidad ejerce una cierta función selectiva en el mundo de las ideas, o de las técnicas profesionales o de los valores, según un doble mecanismo: en unos casos valores o técnicas forman con la personalidad misma un complejo coherente, mientras que en otros la personalidad busca una “salvación” según un mecanismo compensatorio que tiene su expresión en el refranero popular. Ejemplo de este segundo caso sería el maestro personalmente desordenado para quien lo primero de todo es el orden “en los niños”, o el que entre sus arrebatos de cólera intercala conmovedoras excitaciones a la mansedumbre.

Encuestas

En uno de los recientes cursillos de perfeccionamiento que organiza la Escuela Normal de la Generalidad en Barcelona, hubo de iniciarse una encuesta sobre este tema. No puede extraerse resultados concluyentes por el reducido número de maestros que en ella intervinieron, pero guardaban sus respuestas un cierto paralelismo con los resultados obtenidos en la gran encuesta de Wickman (1) entre numerosos maestros de las más diversas clases.

(1) “Children’s Behaviour and Teachers’ Attitudes”. The Commonwealth Fund, New York, 1932, pág. 247.

Entre los múltiples aspectos que esta encuesta recoge, nos interesa especialmente lo siguiente. Se pedía primeramente a cada maestro una lista de los "problemas de conducta" o "problemas de carácter" que constituían una positiva **dificultad** para él. Utilizando un sencillo método gráfico de valoración cuantitativa se le pedía que estimase la gravedad de cada caso, así como su frecuencia. La utilización de grupos de maestros que sirvan de control y la laboriosa manipulación estadística de los datos, nos autoriza a tomar los resultados como representativo del tipo medio de actitud del maestro frente a las formas de disconducda.

Pero además son también interesantes algunas respuestas individuales. Por ejemplo, un maestro da la lista siguiente: "Decir mentiras. Copiar de los ejercicios de otros niños. Faltas de asistencia. Reirse de los errores de los otros. Excusarse acusando a otros. Hablar en vez de trabajar. No dejar la pluma en su sitio, cuando se le manda, en clase de escritura. No estar como debe en el asiento cuando se le llama para que conteste. Volverse en el asiento. Salirse de la fila... etcétera". Basta con esta parte de la lista para tener una impresión definida de la formación profesional de quien la redactó.

Otra lista comienza: "La resolución de seguir su propio criterio. Espíritu de contradicción. Actitud de antagonismo hacia el maestro y otras autoridades. Desobediencia. Terquedad. Presunción..." Casi todos los epígrafes aluden a diversos matices de un antagonismo entre alumnos y maestros. Problemas de obediencia; o, visto por otro lado, voluntad de dominio en el maestro.

De la lista de una maestra: "Robar dinero, lápices, plumas, etc. Mentir. Engañar. Jurar. Contar cuentos obscenos. Escribir notas obscenas. Dibujos obscenos. Fumar, mascar tabaco, beber whisky. Muchachos que riñen con los pequeños y que molestan a las niñas. Fugas del hogar. Crueldad, como atar una lata al rabo del gato, hacer que luchen gatos y perros, matar pájaros, robar nidos". Ni rastro de antagonismo con los niños, ni problemas disciplinarios de tipo escolar extricto. sólo aquellos actos que ofenden al conjunto de valores morales que ella estima prevalentes.

En suma: un examen de las respuestas individuales puede en algunos casos revelar cuál es el factor, entre aquellos a que antes hemos aludido, que predomina en la determinación de la actitud del maestro.

De la totalidad de "dificultades" se han elegido las 50 que aparecen en las listas con mayor frecuencia, y se han entregado a 511 maestros para que sean valoradas según su mayor o menor gravedad. El resultado es el siguiente: "Actividad heterosexual. Robo. Masturbación. Obscenidad. Insinceridad. Vagabundeo. Impertinencia. Crueldad. Ser tramposo. Destrozar el material escolar. Desobediente. Indigno de confianza. Propenso a berrinches. Falta de interés en el trabajo. Irreverente. Grosero. Perezoso. Fumador. Enuresis. Nervioso. Desordenado en la clase. Deprimido. Fácil al desaliento. Egoísta. Descuidado en el trabajo. Distráido. Pendenciero. Sugestionable. Resentido. Cachazudo. Cobardía al dolor físico. Obstinado. Dominante. Desaliñado. Hosco, carácter sombrío. Pusilánime. Susplicacia. Atolondramiento. Procura llamar la atención. Insociable. Ensoñador. Mentira imaginativa. Inoportuno. Preguntón. Actitud hipercrítica, de censura para con los demás. Charlar. Cuchichear. Impresionabilidad. Inquietud (desasosiego). Timidez".

Podría resumirse lo anterior diciendo que lo más leve es lo que corres-

ponde a rasgos de personalidad o de conducta sumisa, o que se aísla; más grave aún las transgresiones que afectan al orden en la clase, o a la aplicación al trabajo escolar; y de gravedad máxima las inmoralidades y la actitud agresiva contra la autoridad.

Pero se ve mejor lo que significa la actitud media del maestro ante los defectos de conducta si se compara con la de otros profesionales, conociendo también del niño. Es lo que ha hecho Wickman, pidiendo a 30 médicos (psiquiatras, encargados de Clínicas psicológicas para niños, etc.) una valoración de esos mismos defectos de conducta y carácter. El resultado es el siguiente: entre los 511 maestros hay un criterio de valoración casi coincidente (que tiene su expresión estadística en un coeficiente de correlación = + 0'90). Lo hay también entre los médicos. Pero cuando se comparan uno y otro criterio se advierte que los psiquiatras discrepan mucho de la actitud habitual entre los maestros respecto a estos problemas. (La correlación entre la lista de maestros y psiquiatras es ligeramente negativa = - 0'11.) Algunos ejemplos: el fumar, que a juicio de los maestros (lugar 18 de su lista) está valorado como un problema que produce "considerable dificultad", es colocado por los médicos en penúltimo lugar, y aún valorando muy por debajo de la valoración dada por los maestros al último caso de su lista. En cambio la timidez pasa del último lugar al 14; y aparece en primer lugar la insensibilidad, antes en el 40; y en segundo lugar la actitud suspicaz o recelosa, antes el 37; y siguen inmediatamente el deprimido, y el resentido. Y no le dan importancia a la desobediencia (42)—¡a la desobediencia!—ni al destrozar el material escolar (45), ni al cuchichear (50).

Puede resumirse la discrepancia de actitud entre el médico de una Clínica psicológica para niños y el maestro en los siguientes términos: para el maestro tienen más importancia los problemas que se refieren a la inmoralidad, a la desobediencia, al desorden e incapacidad para aprender. Por el contrario, todos aquellos rasgos—pusilánime, ensoñador, insociable, tímido— que indican una actitud sumisa, tienen relativamente escasa significación. En cambio, el médico piensa más en el efecto que pueden producir en el futuro desenvolvimiento y en la adaptación a la vida social futura.

Pero la vida social representa para el adulto un inmenso haz de fuerzas coactivas; unas exigencias establecidas por las instituciones sociales, tradiciones, costumbres, leyes. Y para el niño idénticas exigencias cohibitorias impuestas por la familia, la escuela, las compañías. A lo largo de esa progresiva "dilatación de la esfera vital" que es la infancia, va entrando en fricción con todas estas fuerzas. Busca entonces el evadirse de esta situación, y sólo se le abren dos caminos: o una actitud agresiva—la del desobediente, el hiperactivo, el delincuente—, o una actitud sumisiva—la del cobarde, o el suicida, o el tímido, o el solitario—a quien "la vida le ha enseñado a callar".

Sabe bien el maestro, porque hace siglos que se lo repiten, que "no para la escuela, sino para la vida enseñamos". Y que muchas de estas actitudes agresivas, cuando se disciplinan y se subliman, representan un magnífico ímpetu vital, promesa de grandes cosas. Y que la actitud sumisa del insociable, o del rutinario, o del que teme la crítica y se inhibe, esterilizará en gran parte el esfuerzo del educador.

Justamente en esto estriba la gravedad de la situación para el maestro,

puesto que en muchos casos la actitud agresiva se va a expresar en forma de un antagonismo respecto a la autoridad del maestro mismo. Y entonces, lo que quizá pudieran llegar a ser fuerzas fecundas en la vida adulta, son de momento en el niño, en tanto que "educando", factores que perturban, obstaculizan y quizá inutilizan la labor educativa.

La respuesta agresiva

La actitud del maestro parece, pues, en gran parte determinada por el efecto directo que la conducta del niño produce sobre él. La "reacción circular" entra en función. Actitud indulgente ante la actitud sumisiva del apático o del tímido. Actitud agresiva frente a la conducta agresiva.

Pero, desgraciadamente, esta respuesta del educador no resuelve la situación, sino que a veces la agrava. En el fondo, la actitud agresiva actúa de manera semejante a la que se da cuando se utilizan medios de represión para resolver un estado de tensión psíquica. El niño hiperactivo, al que se castiga a estar quieto en un rincón, sentirá más incontenible la necesidad de moverse. De igual modo, la respuesta agresiva del educador tiende a estabilizar una situación de antagonismo.

Pero, ¿qué hacer para que cambie de actitud aquel maestro que realmente necesite cambiar? Se trata fundamentalmente de una reeducación y quien ha trabajado con difíciles o con niños delincuentes, sabe que el método exhortatorio de consejo y sermoneo es ineficaz; pero más eficaz todavía cuando aplicado a los padres o a los adultos. De mayor valor será la labor que se dirija a un conocimiento de la conducta normal del niño y sus diferencias esenciales con la conducta adulta. Sobre ello, toda la técnica de tratamiento de las dificultades de conducta, y de los factores emocionales subyacentes.

Y por último, la norma del viejo autoritarismo: "hacerse respetar". Hacerse respetar de la única manera posible:: haciéndose "digno de respeto". Porque cuando surge en el niño esta actitud de afectuoso acatamiento ante una auténtica superioridad moral, hay muchos problemas que dejan de serlo.

La mejor inversión

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

Facilidades de pago. —:— Consúltenos sin compromisos

Departamento de Comisiones de Confianza

BANCO DE CHILE (2.º Piso)

OPINIONES y COMENTARIOS

EDUCACION BAJO LAS DICTADURAS

por L. S. Stavranos

“La historia de Europa es obra de los pueblos de raza nórdica”, “Zentralblatt fuer die gesamte Unterrichts’ Verwaltung in Preussen, Agosto de 1933). “Los turcos son la nación más antigua del mundo” (School and Society, vol. 38, pág. 92).

“El pueblo italiano no es ya un candor de serenatas a la suave luz de la luna, sino un pueblo de soldados, un pueblo de guerreros religiosos, con el fuego místico de su propia fe”. (Mario Carli, “Fascismo Intransigente”, página 215).

“La bruja de “Haensel y Gretel” era francesa y el lobo de “Caperucita Roja” un indio disfrazado”. (“School and Society”, vol. 39, pág. 54).

Estas y otras ideas igualmente originales son hoy la base de la educación de millones de niños y jóvenes europeos.

La importancia de semejantes conceptos educacionales difícilmente debe menospreciarse, especialmente en la época moderna. Con el advenimiento de la revolución francesa, la educación comenzó a emplearse como un instrumento político en escala nacional, pero hasta la Guerra Mundial sólo la instrucción elemental era empleada como medio de obtener obediencia al estado, mientras la instrucción superior gozaba de cierta libertad. Durante el período de postguerra, señaladamente en los estados totalitarios, esta distinción ha desaparecido y la escuela en todos sus aspectos se utiliza para la educación

política de los futuros ciudadanos. Por eso, las escuelas y los libros de texto han adquirido una importancia especial en la sociedad moderna por que hoy, más que nunca, determinan las futuras ideas, actos del pueblo y de los estadistas.

Terminada la Guerra Mundial y creada la República Alemana, se produjo un movimiento auspicioso en cuanto a la revisión educacional. En la Constitución de Weimar un artículo decía así: “Todas las escuelas deben esforzarse por desarrollar el sentimiento cívico, la actividad personal y vocacional, el espíritu del carácter nacional alemán y de la reconciliación internacional”.

Desgraciadamente la República producía con lentitud nuevos libros de texto y mantuvo en sus cargos a muchos maestros antirrepublicanos y conservadores.

Cuando la “Dotación Carnegie por la Paz Internacional” destacó en 1921 una comisión para estudiar los textos escolares alemanes, ésta informó que la enseñanza de la historia militar continuaba predominando y que los niños pensaban que Alemania era un “país elegido de Dios” y que éste haría justicia. Según esa enseñanza, la guerra fué una consecuencia de la envidia de Inglaterra y de la venganza francesa. Por otra parte, a los niños franceses, a su vez, se les enseñaba que la guerra debíase a la agresión y al militarismo alemanes; los alemanes eran culpables de atrocida-

des tan viles, como el bombardeo de las catedrales, el empleo de gases venenosos y líquidos inflamables.

¡Cuidado, juventud francesa, la amenaza alemana no ha desaparecido!

LA HISTORIA PARA LOS ALEMANES

Semejantes métodos dejaban mucho que desear, pero desde el advenimiento de Hitler, han empeorado notoriamente. El principio fundamental que predomina en la actualidad en la educación alemana es una especie de militarización física, emocional e intelectual. La educación, como todo lo demás, debe subordinarse a los intereses del Estado. Citamos de una revista educacional alemana: "La objetividad en la enseñanza de la historia es una de las falacias del liberalismo. No es el hombre en general el que estudia historia, sino un alemán, un francés, un inglés, etc. Nunca analizaremos la historia imparcialmente, sino como alemanes....." ("Die Deutsche Schule", Septiembre de 1933).

El estudio de la historia en las escuelas alemanas comienza en las selvas de los primitivos germanos en vez de serlo en las orillas del Nilo y del Eufrates, y con las virtudes peculiares de los antiguos teutones glorificadas para estimular el orgullo nacional. Se presta especial atención a las últimas décadas de la historia alemana. Singularmente la heroica lucha de los alemanes contra el mundo durante la guerra, la degradación de Alemania por el Tratado de Versalles, el caótico gobierno de los liberales y marxistas y finalmente el despertar y la liberación de la nación por los nacional-socialistas.

Los textos deben asimismo oponer la idea nacional a las internacionales, "cuyo veneno amenazó durante más

de un siglo con devorar el alma alemana....."

Debido a la existencia de minorías alemanas fuera del Reich "Alemania no debe circunscribirse al territorio limitado por sus fronteras, cuidando constantemente por la suerte de nuestros hermanos de raza".

También debe acentuarse la importancia de los jefes o guías, centralizando el estudio en torno a personalidades como Carlomagno, Federico el Grande, Bismarck o Hitler. Finalmente, el factor racial debe constituir el tema central de la historia. Las tribus nórdicas penetraron en la India, Asia Menor, el norte africano, Grecia y Roma y la influencia de estos norteños determinó la historia de las civilizaciones antiguas, hasta que estas fueron absorbidas por razas nativas inferiores.

De este modo los niños alemanes conocerán la historia de otras naciones sólo sobre una base racial y aún así la historia de Alemania constituirá el eje de la misma.

Todo ello en cuanto a la teoría. Como medios de aplicación se hallan en primer lugar las aulas escolares. Los vestíbulos de los edificios escolares están adornados con retratos de destacados nazis; cada aula tiene un retrato de Hitler y las clases diarias comienzan con una oración en la cual "el Canciller, grande y valiente", ocupa un lugar principal. En el transcurso de las clases, los maestros hacen preguntas como esta: ¿Quién, al presente, recuerda a Jesús por su amor al pueblo y su capacidad de sacrificio? La contestación obligada es: "Herr Hitler".

"¿Y quién recuerda por su lealtad y devoción a los apóstoles?", y la respuesta: "El general Goering", o "El Dr. Goebbels", etc. (V. Ogilvie: "Education Under Hitler", página 10). Las ideas que figuran en los tex-

tos elementales se aplican también a la educación universitaria. La célebre "libertad de estudio" pertenece a un pasado remoto. El rector, antaño elegido por sus colegas es actualmente nombrado por el Gobierno. El número de estudiantes ha sido limitado a 15.000, no admitiéndose alumnos con "inclinaciones marxistas o antinacionales". Las organizaciones estudiantiles han sido reunidas en una sola entidad, la "Deutsche Studenschaft". El Ministro de Instrucción Pública designa al "führer" de la misma y éste, a su vez, a los dirigentes locales. Los miembros de la institución sólo deben recibir órdenes y obedecer.

Finalmente, se han creado tres instituciones especiales, la "Juventud Hitlerista", el "ejército y el servicio del trabajo" que tienen por objeto "desarrollar y cultivar el carácter, fuerza de voluntad y coraje" y una ideología política adecuada. Por esta enumeración puede el lector formarse una idea de la importancia que se da a la educación política. El general Goering ha dicho: "Alemania está armada moralmente". La máquina educacional nazi justifica plenamente su afirmación.

EN ITALIA

Mussolini sintetizó el sistema educacional fascista en su lema: "El libro de texto y el fusil son los medios de formar un fascista perfecto". Los métodos para poner en práctica este principio se asemejan a los vigentes en Alemania. Desde el estallido de la guerra ítalo-etíope los fabricantes producen tanques y autos blindados en miniatura, reemplazando a los triciclos como medios de locomoción infantil. Para los niños que pasan la edad de los juguetes, existen las escuelas. Prácticamente, toda escuela ha sido convertida en una prolonga-

ción del partido fascista. Los retratos del Duce y del Rev y el crucifijo, adornan todas las aulas. Las escuelas tienen todas una bandera que se iza diariamente mientras los niños entonan el himno fascista. El maestro debe vestir camisa negra. En los textos se hace especial mención de la "grandeza de Italia". En las primeras páginas de los mismos, figuran las palabras "Duce", "Fascismo" y "Mussolini" y en la última se lee la frase: "Italia es la más grande de todas las naciones".

En los textos para los cursos secundarios se acentúa la idea de la gloria de Italia, las virtudes del fascismo, la valentía de los soldados italianos y la conveniencia de formar familias numerosas.

En 1935 el Gobierno italiano introdujo la instrucción militar obligatoria. Este curso de "cultura militar" incluye la topografía, problemas militares relacionados con las colonias, importancia del poder y de las comunicaciones marítimas, el estudio de las batallas terrestres y navales de la guerra mundial y la política militar de las principales naciones del mundo.

LA EDUCACION EN TURQUIA Y LA RUSIA SOVIETICA

Las nuevas teorías expuestas en los libros de texto turcos, rivalizan con las de los nazis y sus teorías raciales. Las autoridades sostienen que el pueblo turco, lejos de ser una raza de bárbaros, ha alcanzado un alto nivel cultural en el Asia Central. Los cambios climáticos operados en la región promovieron corrientes inmigratorias de prolongada duración. En el transcurso de las mismas, los turcos extendieron su cultura entre pueblos menos civilizados de China, la India, Mesopotamia, el valle del Nilo, Grecia y Roma.

El primer sistema de escritura habría sido obra de los turcos y los judíos, fenicios y egipcios, de origen turco, han bebido en la misma fuente religiosa.

Las autoridades soviéticas, por su parte, no escatiman medios para obtener fines por cierto muy diferentes a los que se proponen las dictaduras occidentales. Para difundir sus conceptos el gobierno soviético dispone de fábricas, chacras colectivas, teatros, libros, periódicos, asociaciones deportivas y de ejército rojo. Desde temprana edad, en los jardines de infantes, se educa a los pequeños a vivir la difusión de principios. Los niños se ayudan recíprocamente en todas sus tareas y realizan con regularidad sus reuniones. En general, no se consideran separados de la sociedad adulta, sino como miembros de menores de la misma con todos los derechos y deberes.

Los primeros textos para las escuelas comienzan con estas palabras: "¡Al trabajo pequeños compañeros de los jardines de infantes! ¡A la construcción del socialismo!" El libro termina con una frase que pronostica: "Los enemigos no podrán destruir

nuestra bandera. Nosotros construimos el socialismo en la U. R. S. S. y estamos prontos para su defensa".

En los cursos superiores estas nociones se profundizan en cursos obligatorios de economía e historia, tratados desde el punto de vista socialista. Las instrucciones recientemente dictadas para la elaboración de textos escolares sirven perfectamente para caracterizar la naturaleza de la enseñanza. Una comisión compuesta por historiadores y publicistas, resolvió que esos textos deben inspirarse en el contraste entre una revolución burguesa, la de Francia, por ejemplo, y una revolución socialista como la de 1917.

La importancia de la educación en la U. R. S. S. puede juzgarse por el hecho de que, mientras en 1914, figuraban inscritos en las escuelas siete millones de niños, en 1935 el número de los mismos alcanzan a 32 millones.

Al igual que en Alemania e Italia, la educación política de los jóvenes es realizada mediante organizaciones juveniles como los "octubristas", "pioneers" y "komsomols".

(De "Current History").

Fábrica de Baldosas

Zócalos y Gradas de CEMENTO y Mármol reconstituído.

DAVID SCHWARTZMANN

San Isidro 657. —:— Oficina: Purísima 104

¿QUIENES DEBEN EDUCAR A NUESTROS HIJOS?

Polémica entre Bertrand Russe! y G. K. Chesterton

BERTRAND RUSSEL.—Yo sostengo que los padres, por naturaleza no son aptos para educar a sus propios hijos. Con esto no quiero decir que otras personas estén dotadas por la naturaleza para cumplir esta tarea. Pienso que la educación de los niños es una cuestión tan difícil, en realidad, que nadie tiene un don natural para realizarla con buen éxito. Creo que existen ciertas dificultades especiales que se presentan a los padres para educar a sus hijos, las cuales son mayores que las que se les pueden presentar a otras personas. Esto se debe, en parte, al interés especial que los padres tienen por sus hijos y, también a otras razones distintas, de orden externo a la familia.

Yo considero, después de todo, que uno de los principales objetivos de la atención de los niños, es mantenerlos vivos antes que muertos. Si se considera este propósito, se debe tener presente que en el mundo, hasta hace unos cien años, y aún hoy en el Oriente, de cuatro niños morían tres antes de crecer. Actualmente, en el mundo occidental, la mayoría de los niños llegan a la madurez, y este cambio no lo han efectuado ni las madres ni los padres. Se ha debido a los médicos, a las personas que se han preocupado del progreso sanitario, a ciertos políticos filántropos y a los inventores. Es esta clase de gente la que ha hecho descender considerablemente el porcentaje de mortalidad infantil. Se debe admitir ante este hecho, que el conocimiento de cosas como la Higiene es más importante para la salud del niño que lo que se llama instinto de amor maternal. Se puede comprender fácilmente que, desde todo punto de vista, el padre

ordinariamente inculto, debido a sus faltas de conocimientos va la falta de oportunidad para adquirirlos, es completamente incapaz de proporcionar al niño todo lo que puede proporcionársele sin dificultad en una escuela para la primera infancia: luz, aire, libertad de movimiento y expresión, alimentación adecuada, etc., lo que es casi imposible hacer en un hogar corriente, sino en un sitio especialmente destinado para los niños.

Al preocuparnos de la vida mental del niño, nos encontramos con un problema muy semejante. Y en este caso, hay que distinguir dos clases de hogares. Existe, por una parte, el hogar en que la madre tiene una familia numerosa y está siempre sumamente ocupada en los cuidados de la casa, lo que le impide prestar la debida atención a sus hijos. En un hogar de esta clase, probablemente aquélla se enoja a menudo con los niños, porque la molestan en su trabajo. No se encuentran, así, buenas relaciones entre la madre y los hijos. Por otra parte, existe el hogar acomodado, en que hay poca familia. En él puede haber, tal vez, una madre muy condescendiente, deseosa de hacer lo más posible por sus hijos. Teniendo, por ejemplo, dos niños, posee una solitud maternal necesaria para una familia de diez. Cada uno de esos dos niños recibe continuas atenciones y se siente constantemente vigilado, aún en los menores detalles, hasta que se le crea una condición nerviosa tal, que después no sabe qué hacer. Yo pienso que una atención extremada es tan perniciosa para un chico como la falta de atención, y la atención extremada es muy común ahora en los modernos niños regales.

No he dicho nada acerca de los malos padres, porque ellos no constituyen, después de todo, el problema principal. La cuestión está en que aún el buen padre, cuando toma a su cargo la educación de sus propios hijos, no puede tener con ellos esa relación de afecto libre y espontáneo, libre para ambas partes, que es, realmente, la buena relación que debe existir entre padres e hijos. Yo no pretendo abolir esa relación. Desea libertarla de las trabas que no serán tan fáciles de eliminar mientras el cuidado de los niños esté en las manos de los padres. Considero que afecto, y sólo afecto, es lo que mejor pueden dar los padres a sus hijos. Y, por lo tanto, sostengo que lo importante es que los niños, en su instrucción, en su atención física y en materias afines, deben estar en manos de personas que cuenten con una preparación especial, necesaria para tales objetivos.

G. K. CHESTERTON.—De todas las interesantes observaciones que ha hecho mi distinguido contrincante, separo una afirmación de sentido común, la única de las que le he escuchado con todo respeto, y es la que sostiene que necesitamos mantener vivos a los niños y no muertos. Alguien debe educarlos. La Naturaleza, la única deidad a la cual él rinde culto, ha decidido, aparentemente, que de toda la gente, los padres son los menos llamados a educar a sus hijos. Bien, todo lo que puedo decir al respecto es que la Naturaleza se ha demorado mucho para tomar esa determinación, porque existe el hecho de que los gatos, los perros, los chanchos y, en fin, todos los animales, cuidan de sus hijos y, aún en la raza humana, existe ese curioso y oscuro instinto de que él habla, en virtud del cual las madres tienen cierta tendencia a cuidar de sus hijos. ¿Debe invertirse la pirámide y alterarse el

sistema de la Naturaleza para salvar su brusca paradoja?

¿Quiénes son las otras personas que deben atender a los niños? Entiendo que éstos deben permanecer el mayor tiempo posible en una parte llamada escuela para la primera infancia. Esto sencillamente significa que se debe pagar a ciertos "oficiales" que pretenden tener el interés por los niños que, incuestionablemente, gracias a un don misterioso de Dios o de la Naturaleza, todos hemos apreciado en nuestros padres como una ley natural. Se destruye una fuerza natural que existe y deliberadamente se gasta dinero—un método muy poco económico—con el objeto de reemplazar aquella fuerza por una maquinaria artificial. ¿Y cuál es esa maquinaria? Una escuela para la primera infancia. ¿No sabe todo el mundo en la actualidad que el problema principal de la educación moderna lo constituyen los cursos grandes, numerosos, controlados por pocos profesores? Hay demasiados niños para un profesor, ¿y no se agrava mucho más el problema si al niño pequeño se le arranca de la familia, donde normalmente hay dos seres que cuidan de él, para llevarlo a una institución en que hay doscientos niños atendidos por un solo oficial? Se ha creído en esa curiosa fantasía fabiana de que hay un número ilimitado de oficiales inspirados y una cantidad ilimitada de dinero para pagarles, y de que ellos son los substitutos de algo que ha sido modelado, imperfectamente, desde luego porque es humano, por sus agentes humanos ordinarios. Los padres son imperfectos. ¿Se nos pide que creamos que los doctores son perfectos, que los maestros son perfectos, que los inspectores de las escuelas para la primera infancia son perfectos?

Las madres se enojan a veces con

sus hijos. ¿Quiere esto decir que las madres se irritan con mayor facilidad que los pobres, agotados y neurasténicos maestros y oficiales, encargados de la educación de los hijos ajenos? Indudablemente que con buenos salarios se puede pagar a un buen número de personas que se encarguen del cuidado de Tomasito durante muchas horas en una escuela para la primera infancia o en otro lugar; pero no se puede esperar que Tomasito esté muy contento con ellas. Es muy posible que ellos se cansen del niño en mucho menos tiempo que su madre. Esta sigue amando siempre a Tomasito; es decir, desempeña una función social y se interesa por él hasta el momento en que lo ahorquen.

RUSSELL.—Me es muy interesante observar que, según el propio señor Chesterton, el sistema de educación que él propicia va a terminar con el pobre niño en la horca.

CHESTERTON.—Por el contrario, se que el Estado en que el señor Russell cree, le ahorcaría; pero es que el Estado, ese grande, científico y moderno Estado, siempre ahorca a los hombres malos.

RUSSELL.—Algo me choca profundamente en las observaciones del señor Chesterton: es evidente que él no comprende los propósitos de una buena escuela para la primera infancia. El objetivo de ella, es proporcionar al niño un medio en que requiera muchos menos cuidados que en el hogar. El hecho principal es que a aquél no se le debe privar de esta ventaja.

En otra parte de sus observaciones, el señor Chesterton se refiere a los cursos numerosos que tienen que ser controlados por profesores incompetentes. ¿Y a qué se debe eso? Hemos tenido que economizar en la educación. ¿Por qué? Porque todas las naciones civilizadas consideran más

importante preparar la matanza de los niños extranjeros que mantener vivos a sus propios niños.

CHESTERTON.—¿Espera el señor Russell que alguna vez haya cursos con uno, dos, tres, cuatro o cinco niños para dos profesores? Porque esa es la condición del hogar.

RUSSELL.—Creo que precisamente, esa es una de las objeciones más graves que se pueden hacer al hogar; el curso, en este caso, es demasiado reducido. Considero que los niños, en un hogar acomodado, sufren un exceso de atenciones paternas, y esa concentración exige, inevitablemente, una especie de correspondencia. Esta especie de correspondencia no es natural exigirla en los hijos pequeños de ninguna especie. El señor Chesterton ha hablado mucho acerca de los animales. Bien, los padres de los animales dejan de interesarse por sus hijos en cuanto éstos crecen. Los padres humanos, desgraciadamente, no lo hacen, y eso se debe a los enormes sacrificios que hacen para educar a sus hijos. Mientras más sacrificios hace un padre para educar a un niño, menos sacrificios espera, como recompensa, para el futuro, mientras que la persona que está simplemente pagada para cuidar de un niño, no tiene tales sentimientos.

CHESTERTON.—Precisamente, la persona pagada para cuidar de un niño, no tiene ningún sentimiento. Y, por lo tanto, en cualquier disputa, molestia o peligro, no será leal.

RUSSELL.—Es menos probable que una enfermera abandone a un paciente que cualquiera otra persona.

CHESTERTON.—¿Que la madre?

RUSSELL.—Sí, mucho menos probable.

CHESTERTON.—Yo sostengo que la mayoría de las madres poseen los instintos ordinarios. Lo que pase con las institutrices es otro asunto. La

razón de por qué las institutrices están siempre al pie del cañón, se debe a que ellas son cañones. En otras palabras, las institutrices son formadas dentro de ese sorprendente sistema militar que el señor Russell admira tanto. Están absolutamente subordinadas a un sistema militar como en un regimiento. Por eso es que están siempre al pie del cañón.

RUSSELL.—Creo que el señor

Chesterton ya ha abandonado su causa. Hace panegírico tan grande del profesional que considero innecesario agregar algo más por mi parte.

CHESTERTON. — Yo acepto su conclusión, siempre que el señor Russell incluya en ella un estusiasta panegírico de la profesión militar y la convicción de que sólo la profesión militar, puede solucionar nuestros asuntos.

FABRICAS DUBARRY

Para dar a conocer la bondad de sus artículos venden al detalle más barato que por mayor.

Jofré 374 (Entre Lira y Portugal)

Espumillas extra.....	\$ 11.80
Crepé Satén Imperial.....	22.80
Marrocaín doble.....	24.—
Crenité seda, ancho 1.20.....	18.—
Milanesa seda, ancho 1.20.....	10.80
Charmeuse opaco, ancho 1.30.....	12.80
Medias hilo, fina clase.....	3.60
Medias hilo, QUELMY, de velo.....	7.—
Medias seda, Blue-moon, 1.a f.	28.—
Medias seda, Blue-moon.....	31.—
Medias seda, Marvel.....	14.—
Medias seda, Topaze.....	14.—
Cajitas de 3 pañuelos seda, bordados, a. m.	10.80
Vestidos y mamelucos seda bordada, para niño, desde.....	26.—
Juegos sábana, almohadón y funda seda bordada, p. cuna.....	85.—
Juego camisa y babero seda bordada a m.....	18.—
Calzones de seda charmeuse.....	10.—
Calzón hilo, desde.....	4.50
Camisas noche en seda milanesa indemallable.....	23.80
Combinaciones de seda para niña.....	4.80
Calcetines niño, en hilo.....	3.80
Calcetines hilo y seda.....	2.60
Calcetines seda vanissé.....	3.60
Calzones hilo, señora, desde.....	2.90
Combinaciones seda milanesa indemallable, a.....	12.80
Cortes seda estampadas, importada, desde.....	150.—

DESPACHAMOS PEDIDOS CONTRA REEMBOLSO

Jofré 374, al llegar a Lira

LA DISCIPLINA EN LA LIBERTAD

Por la Srta. María Boschetti-Alberti

Cuando digo a los jóvenes maestros que los niños habituados a la libertad en la escuela, pueden llegar a una disciplina tan perfecta que las recompensas y los castigos vienen a ser cosas superfluas, no me creen y en su espontaneidad juvenil me dicen con franqueza: "No, esto no es posible!" y, como ellos confunden el concepto de libertad educativa con el de licencia, agregan inmediatamente: "Si dejamos a los niños libres, patalearán y pondrán la escuela de arriba abajo".

Cuando digo a los maestros que han tenido algunos años de práctica, que la disciplina de los niños habituados a la libertad es perfecta, nada responden y se contentan con mirarse uno a otro sonriendo, pero con una sonrisa de incredulidad.

Cuando hablo de disciplina a las autoridades en materia pedagógica, a los eruditos, me piden con insistencia explicaciones al respecto y no puedo menos que responderles: "Venid y estudiad la cuestión en mi clase". Entonces ellos vienen y ven.

Llevados por el amor a la infancia, tan poderoso en algunas almas, vienen de vez en cuando de lejanos países sacrificando su tiempo y su dinero; vienen para persuadirse de una sola cosa: cómo la disciplina se establece y se constituye en la libertad.

Entre estos sabios, hay quienes a pesar de todos sus estudios, de toda su pedagogía, de todos los innumerables métodos que han estudiado, no tienen la vista embotada y no han perdido la facultad de ver las cosas simples. Vienen, ven y sentencian desde luego (asunto de sentimiento), bajan los ojos y, pensativos, me es-

trechan la mano en silencio, y este apretón significa: "He ahí el espectáculo que se nos presenta cuando respetamos el alma infantil y la dejamos expandirse en la paz". Después, al llegar el momento de partir, sus ojos se llenan de lágrimas.

Otros pedagogos tienen la vista obstruída por sus estudios; vienen a nuestra escuela muy preocupados del método A. o del método B. y no se interesan por los niños. Ellos pasarán en mi clase varias semanas con el deseo de asegurarse que la disciplina es en ella constante y sin excepción. Observan, ven, pero no sienten y es porque no llegan a esta conclusión que salta a los ojos: el niño respetado en sus justos derechos, conducido con mano firme, el niño que se eleva en su ambición libre, llega a una disciplina perfecta. Esta deducción es demasiado simple para ser encontrada por los intelectuales; si ella fuera más complicada, les hubiera encontrado!...—"La disciplina es perfecta, dicen ellos, nada hay que decir; pero se obtiene por la manera en que está dirigida la escuela, viene de la personalidad de la institutriz. Señorita Boschetti". ¿Por qué atribuir a la señorita Boschetti este éxito cuando era la misma personalidad cuando dirigía una clase común en la escuela primaria donde no obtuvo los mismos resultados?

Para otros, que conocen mejor los diferentes métodos, la conclusión se complica más todavía y, dicen: "La disciplina de su clase es ciertamente perfecta, nosotros lo reconocemos; pero ¿de qué depende? No es del método. Usted seguramente posee algu-

na propiedad magnética que influye sobre los niños.

¡Habría que reír y, sobre todo, habría que llorar!

¡Es triste pensar que tantas personas, maestros jóvenes y de edad madura, intelectuales de todas categorías pudieron hacer un gran bien a las almas infantiles si hubieran visto las cosas simplemente; pero he aquí que tiene lugar aquello "que tienen oídos y no oyen, ojos y no ven".

Las jóvenes institutoras se figuran que la escuela debe tener un señor o maestro; la victoria de una voluntad sobre otras voluntades. Si esos señores o maestros son buenos, sentirán otra cosa al contacto con los niños; pero si no sienten nada nunca, serán buenos maestros en el verdadero sentido de la palabra, sino profesionales cualquiera.

Entremos en las clases de los maestros de más edad que no creen en la libertad y veamos cómo proceden. Entreabramos la puerta de una de sus clases. Nos encontraremos en el reino del desorden: charlatanería, ruidos sordos y continuos, u otra cosa peor. Entonces se siente una profunda compasión por los pobres niños que de-

ben desarrollarse e instruirse en un ambiente tal. ¡Pobres pequeños que salen frecuentemente de un medio familiar defectuoso, mezquino y desgraciado para venir a una atmósfera escolar como ésta! ¡Para ellos no habrá algo respirable mejor que la calle!

¡Pobres pequeños desheredados! ¡Cómo podrán ellos oír la voz del amor que elevará su alma con las palabras mágicas del Cristo: "Lázaro, sal de allí". En medio del ruido continuo de sus camaradas y del incessante llamar al orden del maestro!

¡Ah! El alma no podrá jamás deshacerse de las vestimentas fúnebres de su clase!

Pero entreabramos otra puerta. Aquí sentimos que el maestro hace valer su autoridad. Los niños están en su lugar, tranquilos como autómatas, mudos como una carpa. Han comprendido que sus institutores no estarían contentos si ellos no se adaptan y se vuelven pasivos. Pero esta disciplina no es más que aparente, es toda externa y superficial; que el maestro se ausente algunos segundos o que los niños salgan de su clase, les vemos instantáneamente volverse insolentes, pillos, pues ellos no han ce-

Librería "Camilo Henríquez"

SAN DIEGO 143

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

San Diego 143

sado de serlo en el fondo, y que sólo se portan bien cuando son presionados de afuera. En esta escuela se debe tener compasión profunda al maestro que está perdiendo una enorme cantidad de energía

¡Llegar a tener constantemente elevada la atención de todos los niños, aguzar un oído de Argos para todos estos pilluelos, ver quién es adelante y quién es atrás, saber refrenar y saber tener todo con mano de hierro!

Cuando estos institutores vuelven al descanso, deben estar extenuados por la pérdida enorme de energía! Su sueño debe ser agitado y turbado...

Estos maestros no toman en cuenta este peso; al contrario están confiados; confiados de tener su mano de acero sobre todas las voluntades de sus niños.

¡Y bien, Maestro! ¿Es una bella obra la que tú estás cumpliendo? Tú cometes un delito. ¿No comprendes tú que estos niños que tienes pasivamente delante de tí y que parecen atontos no hacen más que habituarse a fingir? Nada hay más hermoso que la verdad, y tú, ¡oh Maestro! tú pisoteas y ofendes esta verdad; tú enseñas a los niños a disimular, a fingir, a mentir! Justamente es lo que tú has hecho al someter a tus niños a una disciplina externa. Solamente ejercitando la voluntad se educa y se perfecciona; si se la constriñe, ella quedará comprimida y no se forma. Es verdad que tú pliegas esas voluntades al bien, pero ¿no piensas que si los habitúas a plegarla delante de tí, ellos tomarán esta actitud ante cualquier voluntad más fuerte? Pero ¿será ciertamente fácil a estas voluntades que no han sido educadas si no comprimidas a encontrar otras voluntades más fuertes que ellas? Tan es así, que hoy ceden al bien, mañana cederán al mal.

Y vosotros jóvenes institutores que

no habéis tenido una escuela, pero que sabéis ya que es imposible tener disciplina en la libertad, ¿cuál es vuestro ideal? ¿Es también el del maestro que tiene las voluntades de sus alumnos en su mano de hierro y guía su clase según su capricho? Yo os digo con toda sinceridad que no es conveniente que sigáis este modelo. Vosotros nacisteis demasiado tarde para ésto; si hubiérais nacido cuando las recompensas y los castigos eran todavía un honor en la escuela, hubiérais podido tener este ideal; pero hoy no.

Se juzga en general una clase por la cantidad de conocimientos que los niños han adquirido en ella, mientras que los buenos hábitos que deben tomar, la formación de su carácter, están puestos por debajo. Pero ¿cuál será el resultado de vuestras lecciones si os encontráis en el caso de llamar a cada instante al niño al orden?

¿Y de qué otro medio disponéis para imponer la disciplina? ¿El aislamiento del niño que desordena? En las escuelas numerosas es casi imposible hacer que los interruptores repitan la lección. Por mucho que se diga ésto, no será un placer, tanto como un castigo retenerlos después de sus lecciones? ¡Oh! ¡Pensar que la escuela es una prisión y la lección una penitencia!

El maestro sentado en su pupitre, los anteojos sobre su nariz y el chicote en la mano como lo representan todavía algunos grabados antiguos, podría obtener el silencio sin pérdida de tiempo; pero vosotras, jóvenes maestras os apercibiréis bien pronto que habéis nacido en una época demasiado avanzada para este tipo de escuela y que una cantidad de obstáculos surgirían en el camino de vuestra autoridad: los castigos impuestos por la ley (y cuidado si el

institutor se deja arrastrar por este malvado camino), los niños demasiado habituados a ser guiados a reconocer sus errores por los golpes que reciben en la casa, los niños que se revelan más o menos abiertamente contra la autocracia del maestro.

La verdadera disciplina será siempre la que dimana de la educación de la voluntad.

Un día que una institutriz reprendía a sus alumnos porque se presentaron desarreglados, me dijo: "Imaginad que los he enviado por cinco veces en estas últimas semanas a sus hogares por presentarse sucios y, sin embargo, todavía se presentan en el mismo estado".

¡Qué ingenua esta pequeña maestra! Ignoraba que no son cinco veces, sino cincuenta veces que deben enviarse a los niños a asearse si no están acostumbrados. Para formar un hábito en el corazón del niño, es necesario que una voz firme, pero dulce, les diga cada mañana o cuantas veces sea necesario (el número de veces no importa): Mira mi pequeño niño, viniste sucio y desarreglado, ve-te a lavar.

Y es indispensable que esta voz sea firme y dulce: si no es firme, el niño no tendrá la idea de obedecer espontáneamente y si no es dulce, él cerrará su corazón al maestro porque pensará que se le obliga y manda por el placer de obligarlo o mandarlo y no obedecerá en lo de adelante, sino a la fuerza. Cuando se dice **formar** un hábito en el corazón del niño, no debe intervenir la fuerza. Si nosotros nos valemos de esa fuerza, el niño llegará ciertamente bien pronto arreglado a la escuela; pero tan pronto él pueda volverá a sus antiguas costumbres librándose de toda imposición. Aborrecerá la compostura y el aseo. Y ese aborre-

cimiento no tendrá otro origen más que en la manera tan excesivamente dura con que le quisieron inculcar los principios de higiene; tratado de diferente manera, él adquiriría hábitos y nacerá en él el deseo de adquirirlos.

Y así deberá procederse con todos los niños cuando se quiera inculcarles buenos hábitos. Es el maestro el que debe hacerse violencia y no a los niños, si es que quiere obtener magníficos resultados en el dominio de la disciplina.

Debido a las palabras acerbadas que han salido de los labios de la institutriz, los niños llegarán a la escuela por la cincuenta vez en un estado lamentable de aseo y compostura; esta institutriz debe hacer todo lo posible antes que dejar escapar palabras duras, imponer a su voz una entonación de calma y de dulzura. ¿Es difícil? ¿No quiere usted darse esa pena? Pues bien, la consecuencia será inmediata; no obtendrá nada. Pero si usted lo hace, si promete en sí misma ser justa en la escuela, ser siempre calmada en cualquier circunstancia en que se encuentre, usted obtendrá recompensa y una gran satisfacción: **la educación** de su discípulo.

Es como en el cuento de las hadas: la hermana debe sacrificarse por salvar a sus hermanos. Es necesario, francamente, hablar de **sacrificio** en este caso? Yo no pienso así. Pues la institutriz de que yo he hablado fué joven y está acostumbrada a trabajar con niños. Justa, educada, fina y no adopta maneras de ser diferente con sus superiores ni con sus inferiores.

Mis colegas que sonríen cuando les hablo de la disciplina en la libertad, estarán de acuerdo conmigo cuando afirmo que el cuidado continuo, aun-

que sea oculto, que el maestro puede hacer sentir en el niño que él hace su propia educación siendo un gran factor de disciplina y que esta verdad es aplicable a las antiguas historias y a las nuevas.

Pero lo que es difícil en las clases ordinarias, es ser siempre justo con los niños y respetar la individualidad de cada uno; estas dos condiciones son sin embargo muy impor-

tantes para obtener una disciplina perfecta, y si los institutores experimentados pudieran ponerlas en práctica, no sonreirían más con sonrisa llena de incredulidad, sino verían por sus propios ojos cómo la disciplina más perfecta nace y se desenvuelve en un ambiente libre.

María Boschetti-Alberti.

EN MARZO

Iniciamos nuestra gran venta de

Planchas y Anafes

eléctricos. Tenemos de todos precios y características.

Apresúrese a adquirir el suyo.

Visite nuestro salón de Ventas:

Cía. Chilena de Electricidad Ltda.

Cuando compre

Lanas para tejer

pida siempre marca

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

o marca

“PICAFLOR” artículo económico por
excelencia.



Cía. Nacional de Tejidos

“EL SALTO”

SANTIAGO

Capital y Reservas

\$ 30 Millones

900 Operarios

FABRICAS:

«El Salto» - «Lourdes»

Consultas e Indicaciones

Bono Escolar

P. N° 201.—¿Qué ley belga sancionó el bono escolar, es decir, ese documento que se entrega a los padres para pagar la educación primaria de sus hijos en la escuela fiscal o particular de su agrado? Curioso Imperitente.

R. Esa ley es la conocida con el nombre de Prullit y es de 1914. La de Distreé es de 1919.

Método de Lectura

P. N° 202.—Soy un devorador de libros. Sin embargo, tiempo y esfuerzo no me rinden. ¿Qué debo hacer para obviar este inconveniente?

Lector

R. Leer bien. Vayan estos consejos del A. U. sobre el particular:

Lo esencial no es la cantidad ni siquiera la calidad de lo leído, sino la manera de leerlo. Un mal libro, un libro idiota bien leído puede ser inútil. Un excelente libro mal leído. (Pascal, por ejemplo) no sirve para nada.

2.—Leer bien depende del objeto que uno persigue leyendo. Los que leen por divertirse o para matar el tiempo, pueden leer como se les antoja. Con tal que se diviertan basta. El que quiere instruirse, debe leer con calma, atención y reflexión. Meditando debe comparar los hechos y las doctrinas que ahí descubre con los hechos y doctrinas que tiene ya en la memoria o en la mente. Debe además

raciocinar, es decir, sacar deducciones de su lectura. Y, por fin, para que esas deducciones no se hagan humo y no se desvanezcan, debe tomarse un apunte de ellas, apunte que será breve o largo, según lo corto o lo extenso de la meditación.

3.—El modo de apuntar puede variar desde un par de vocablos escritos en una papeleta hasta una disertación larga o breve guardada en el archivo personal y apuntada en una o varias de las papeletas especiales que lo constituyen.

4.—Prácticamente le gustaría al A. U. saber qué recuerdos han dejado en la mente de Ud. sus lecturas de Balzac, Montaigne, Taine, por no nombrar a los demás.

5.—Un consejo: Vuelva Ud. a leer estos tres autores según el método del número 3, o según el que a Ud. más agrade; pero tome apuntes, archívelos y cuando Ud. haya terminado este trabajo venga a ver al A. U. con sus apuntes. Entonces hablaremos..... provechosamente.

P. N° 203.—Para fijar mi plan de trabajo necesito saber con seguridad la fecha en que saldremos de vacaciones de verano. ¿Sería tan amable que me lo averiguara? — S. S.—Maestro Primario.

R.—El decreto que fijó las vacaciones de invierno del presente año, señaló como quincena de exámenes la segunda y tercera de Diciembre y el último día de trabajo el 24 del mismo mes.

LA UÑICOLOGIA

P. N° 204.—Señor, ¿qué revelan las uñas? Tengo una amiga que dice ser capaz de diagnosticar ciertos males examinando las uñas. ¿Será verdad esto?—Ignorante.

R.—Las uñas son una producción córnea de la piel, de vitalidad propia: mientras en los jóvenes crecen un milímetro por semana, en los viejos, esa vitalidad es muy reducida.

Como los pelos, las uñas están en relación estrecha con el sistema de glándulas de secreción interna. Así (y el detalle tiene interés práctico para el médico), en los casos de defectos funcionales en las glándulas específicas, masculinas o femeninas, las uñas son chatas, o convexas hacia la extremidad; en los casos de hiperfunción de la tiroides, son muy duras y resistentes, tienen como los pelos gran vitalidad y crecen rápidamente.

En los diabéticos las uñas son frágiles; y cuando se tiene lesiones del hígado y disturbios intestinales, las uñas son pequeñas, muy convexas y ricas en estrías longitudinales. Por ello, los modernos endocrinólogos atribuyen una cierta importancia al examen de las uñas, como al de las cejas y al de los pelos en general.

Muchas enfermedades se reflejan también sobre el estado de las uñas, revelando estados morbosos con caracteres particulares.

Ningún médico formulará un diagnóstico basándose en el examen aislado de las uñas; pero los signos que ellas traen, pueden asumir una cierta importancia cuando los otros elementos orientan el diagnóstico en una dirección.

Lea, para más detalles, un artículo de E. Bertarelli, publicado en la revista romana "Sapere".

ALIMENTACION PARA TODA LA VIDA

P. N° 205.—Perdone la pregunta, al parecer, tonta, que le voy a formular y contéstemela: ¿Cuánto come una persona en toda su vida?—Erudita.

R.—Esta misma pregunta se la acaba de hacer un famoso personaje muy aficionado a las estadísticas. Y, después de detenidos cálculos, ha llegado a las siguientes conclusiones:

Un hombre de apetito medio, cuando llega a la edad de los setenta años, ha comido desde su nacimiento, una cantidad de alimentos equivalente a la carga que pueden soportar unos veinte vagones de ferrocarril, de cinco toneladas cada uno, lo que es lo mismo que decir la carga completa de un tren de mercancías o 1,800 veces lo que, por término medio, pesa el hombre.

Entre las vituallas consumidas, figuran 225 quintales métricos de pan que representan un volumen aproximado de 400 metros cúbicos; todos los garbanzos y guisantes que pueden caber en una carretera en dos leguas de longitud; una zanahoria de 10 metros de altura, un campo de lechugas capaz de cubrir el suelo de todas las habitaciones de un moderno rascacielo de ocho pisos, un camión de coles, 18,000 kilogramos de carne, 12,000 huevos, 1,750 kilogramos de sal y 25,000 litros de alimentos líquidos, contando, naturalmente, el vino y el agua. Además de todo esto, cantidades proporcionadas de frutas, quesos, manteca, pescado, etc.

No hemos podido comprobar la veracidad de semejantes cálculos. Sin embargo, si alguno de nuestros lectores duda de su exactitud, puede comenzar a hacer el suyo.

PROPIEDADES. — COMPRA EN LA SERENA

P. N° 206.—Desearía saber si una vez que se reabra nuevamente la recepción de solicitudes de compra de propiedades, podría adquirir una casa en esta ciudad hasta de un valor de \$ 20.000, siendo el suscrito empleado público jubilado hace como un año 8 meses a la fecha, con 35 años de servicios y con una pensión anual de \$ 5.173.09.

Tengo 67 años de edad, casado sin hijos.—V. M. V. D., La Serena.

R.—Luego que se reabra la recepción de solicitudes de compra de propiedades, podrá usted adquirir la casa que indica, por \$ 20.000, de acuerdo con la reglamentación vigente al respecto.

Esa deuda podrá servirla con dividendos mensuales de \$ 116 cada uno (sin Seguro de Desgravamen).

CALORIAS DE LAS PRINCIPALES CARNES

P. N° 207.—Deseo que me indique las calorías de las principales carnes. No encuentro a mano los datos. Por eso lo molesto.—Lina.

R.—He aquí lo que solicita: La cantidad de calorías indicada corresponde a cien gramos del respectivo trozo de carne:

BUEY

Costilla..	218
Lomo..	180
Bife de costilla..	290
Hervido..	250
Mechado..	260
Asado..	308
Lengua..	160
Riñón..	125
Corazón..	190

VACA

Lomo..	190
Rueda delantera o trasera..	155
Costilla..	135
Higado..	135
Lengua..	107
Pata..	176
Cabeza..	200

CARNERO

Lomo..	268
Pierna..	242
Pecho..	440
Costilla..	380
Riñón..	100
Pata..	126

CORDERO

Lomo..	340
Pierna..	270

O TEMPORA, O MORES

P. N° 208.—Hay un concurso de expresiones célebres. ¿De quién es ésta: "O tempora, o mores"?—Tramoso.

R.—Atenderemos su pedido sólo por su afán de saber. Esa es una exclamación enfática de Cicerón contra la perversidad de los hombres y las costumbres de su tiempo. Su traducción: ¡Oh tiempos! ¡Oh costumbres!

Después de contestarle, nos repetimos: O tempora, o mores.

MADERA TERCIADA

P. N° 209.—Comprometerá mi gratitud dándome algunas informaciones sobre la madera terciada. — Maestro Sureño.

R.—La madera terciada consiste en un conjunto de láminas o chapas delgadas de madera, perfectamente se-

cadras, encoladas y adheridas entre sí por medio de fuerte presión. Cada chapa o lámina lleva sus fibras en dirección perpendicular a las chapas adyacentes.

Con esta disposición y fabricación se obtiene un material homogéneo que no presenta los inconvenientes de la madera sencilla, de encogerse, torcerse o rajarse; es decir, un material perfectamente estable.

La madera sencilla tiene condiciones de resistencia muy diferentes según la dirección en que se encuentran sus fibras, mientras que la madera terciada, con sus capas en dirección alternada, evita este inconveniente, resultando su resistencia muy superior. Además se puede obtener en planchas de grandes dimensiones (hasta 5 metros de largo por 1.50 metro de ancho) que facilitan y abara-

tan su empleo en gran diversidad de usos. Es un material que sale de fábrica listo para su empleo, cepillado, lijado, sin necesitar ningún tratamiento posterior, con gran economía de obra de mano.

La madera terciada se puede usar con ventajas sobre la madera sencilla en puertas, ventanas, cielos, pisos, revestimientos interiores y exteriores de edificios, muebles, moldes para concreto, envases, zócalos, etc., o sea los mismos usos que hoy tiene la madera en tabla.

En Europa y especialmente en Estados Unidos la madera terciada ha permitido resolver el problema de la "Habitación Barata", para el pueblo, pues con ella se pueden construir casas higiénicas, hermosas y confortables.

Maletería Americana

JUAN A. PUJARRON

369 Ahumada 369 - Casilla 3762

El alto prestigio de esta Fábrica se debe a la constante renovación en sus modelos de Maletas, Baúles, Bolsones, Carteras, Cinturones, etc., y a la alta calidad del material que emplea en sus artículos, lo que le permite una perfecta y hermosa confección.

VISITE NUESTRO LOCAL DE AHUMADA 369

en donde encontrará un inmenso surtido de Artículos de todos Precios y Modelos para todos los gustos.

Se despacha contra reembolso

IDEARIUM

LA PATRIA AMERICANA

Hay una patria americana. Guerras que no son sino guerras civiles pueden contradecirla. Lo sabemos. Hay entre estos pueblos generaciones que se salen al encuentro, disputando con puñales como hermanos bastardos la herencia común. Pero todos sentimos nuestra patria americana. La sentimos cuando el recuerdo del pasado, purificando como una llama las pasiones del presente, reanima en nuestras venas la fraternidad de la sangre. La sentimos cuando nos identificamos con su grandiosa, salvaje y portentosa naturaleza, y en contacto con la tierra, con el aire, con el sol, comprendemos por el tono de las fibras, los vuelos de la mente y las abnegaciones del corazón, que no es una palabra vana: "el hombre americano". La sentimos cuando nos extraviamos por las vastas llanuras, bosquejando los pueblos de la civilización venidera que deben realizar la plenitud del destino humano, sin muchedumbres menesterosas; o cuando, confirmando con el pensamiento grave la visión gloriosa, nos sentamos por la tarde al pie de la montaña, para hablar con el alma de este mundo nuevo, descendida con el viento desde sus altas cordilleras.

Hay, sí, una patria americana y la hubo, sobre todo, cuando nacía como

un nuevo día proyectando su luz sobre los oscuros horizontes. La guerra era ya larga y todos se hallaban muy lejos del lugar de su partida. Allí estaban el "huaso" de Chile, el "cholo" de Cochabamba, el "costeño" del Perú, el "llanero" de Colombia y el "gaucho" de las pampas argentinas. Estaban todos juntos, revolviendo silenciosos el fogón del campamento cuando se levantaron de pronto y se dijeron: "Concluyamos". Para ser vistos por el mundo, subieron a las altísimas planicies de Junín, y allí pelearon.

Pelearon brazo a brazo, pecho a pecho, apartando la lanza con la espada para estrecharse más, sin que durante las horas del combate se escuchara el estampido del cañón o siquiera el disparo de un fusil.

La América guerrera tendrá otras glorias, pero ninguna alcanzará a eclipsar la luz de aquel día en que su independencia fué realmente sellada por el brazo desnudo de sus hijos. En las alturas de la historia resuena, no el trueno del cañón, como decía el cantor excelso de Junín, sino este grito: ¡Honor a la caballería americana!

NICOLAS AVELLANEDA.

LA VOZ DE LA RAZA

Niño, adolescente, joven, varón en sosegada madurez, ¡escucha!

“Escucha la voz sagrada de la Raza, que imperiosamente golpea a tu conciencia, y quiere agitar con fecundo soplo, las fibras de tu espíritu. ¡Escucha!

“Dos pueblos, dos Continentes, las gentes de dos mundos, fundiéndose estuvieron durante siglos, para poner en circulación, dentro de tus venas, un torrente de sangre generosa: sangre de navegantes y de conquistadores, de bravos toquis e indómitos caciques; sangre de héroes y adalides que en España se llamaron don Pelayo y Rodrigo Díaz de Vivar, que en la selva de Arauco se llamaron Colo-Colo, Caupolicán y Lautaro.

“Y surgió esta tu Raza, heredera

de todas las virtudes, de todas las energías, de todos los viriles arrestos de tus progenitores; Raza de hombres fuertes y alentados, capaces de las más altas empresas; Raza que ha sabido moldear, en árduo proceso, tres veces centenario, figuras históricas dignas de la Leyenda: guerreros como O'Higgins y los Carreras, estadistas y gobernantes como Manuel Salas y Manuel Montt; artistas como Virginio Arias y Nicanor Plaza; prelados como Hipólito Salas y Rafael Valentín Valdivieso; escritores como Zorobabel Rodríguez y Benjamín Vicuña Mackenna; jurisconsultos y sociólogos como Victorino Lastarria y Valentín Letelier; marinos como Carlos Condell y Arturo Prat.

“Grandioso, digno de religiosa ve-

Worwerk & Co.

Linea Menendez-Behety a Magallanes

Hamburg Amerika Linie.
Compañía Alemana de Vapores “Kosmos”.
Compañía Hamburguesa Sudamericana de Vapores.
Servicio Aéreo Zepelin.

Representantes en Santiago de la Compañía de Navegación interoceánica:

SANTIAGO

Agustinas 1086
Casilla N° 160
Teléfono 88705

VALPARAISO

Prat 772
Casilla 42-V.
Teléfono 7841

Pasajes y fletes a todas partes del mundo.—Seguros.

neración, el pasado de tu Raza, ¡oh, hijo de Chile!

“Medita en ello.

“Medita en tus responsabilidades.

“Tú debes responder, ante tí propio, y ante las generaciones por venir, del valioso acervo histórico de que eres depositario.

“Vela, vigila, monta guardia, guardia celosa, guardia de todos los instantes.

“Tu deber consiste en acendrar la rica esencia espiritual de material que puso aliento de titanes en los corazones de tus predecesores ilustres.

“No tropieces; no dacaigas; no te enerves; no degeneres.

“Sé capaz, siéntete capaz, demuéstrate capaz de hombrearte sin jactancia con esos tus compatriotas que fueron los fundadores de tu Patria; con los Héroes de la Paz y de la Guerra, que quisieron, supieron y pudieron preparar la base, que debiera ser incommovible, de su grandeza y de su prosperidad.

“Niño, adolescente, joven, varón en sossegada madurez, ¡escucha!

J. GUSTAVO SILVA.

LA MISION PERSONAL

Por JOSE ORTEGA Y GASSET

(Tomado de “Síntesis”, México)

Misión significa por lo pronto, lo que un hombre tiene que hacer en su vida. Por lo visto; la misión es algo exclusivo del hombre. Sin hombre no hay misión. Pero esa necesidad a que la expresión “tener que hacer” alude, es una condición muy extraña y no se parece nada a la forzosidad con que la piedra gravita hacia el centro de la tierra. La piedra no puede dejar de gravitar, mas el hombre puede muy bien no hacer eso que tiene que hacer. ¿No es esto curioso? Aquí la necesidad es lo más opuesto a una forzosidad, es una invitación. ¿Cabe nada más galante? El hombre se siente invitado a prestar su anuencia a lo necesario. Una piedra que fuese medio inteligente, al observar esto acaso dijera: “¡Qué suerte ser hombre! Yo no tengo más remedio que cumplir inexorablemente mi ley: tengo que caer, caer siempre... En cambio, lo que el hombre tiene que ser, no le es impuesto, sino que le es propuesto”

Pero esa piedra imaginaria pensaría así porque es sólo medio inteligente. Si lo fuese del todo, advertiría que ese privilegio del hombre es tremebundo. Pues implica que en cada instante de su vida el hombre se encuentra ante diversas posibilidades de hacer, de ser, y que es él mismo quien bajo su exclusiva responsabilidad tiene que resolverse por una de ellas. Y que para resolverse a hacer esto y no aquello, tiene, quiera que no, que justificar ante sus propios ojos la elección, es decir, tiene que descubrir cuál de sus acciones posibles en aquel instante es la que da más realidad a su vida, la que posee más sentido, la más suya. Si no elige ésa, sabe que se ha engañado a sí mismo, que ha falsificado su propia realidad, que ha aniquilado un instante de su tiempo vital, el cual, como antes dije, tiene contados sus instantes. No hay en esto que digo misticismo alguno: es evidente que el hombre no puede dar un solo paso

sin justificarlo ante su propio íntimo tribunal. Cuando dentro de una hora nos encontremos a la puerta de este edificio tendremos, queramos o no, que decidir hacia dónde moveremos el pie, y para decirlo veremos surgir ante nosotros la imagen de lo que tenemos que hacer esta tarde que a su vez depende de lo que tenemos que hacer mañana, y todo ello en definitiva de la figura general de vida que nos parece ser la más nuestra, la que tenemos que vivir para ser el que más auténticamente somos. De suerte que cada acción nuestra nos exige que la hagamos brotar de la anticipación total de nuestro destino y derivada de un programa general para nuestra existencia. Y esto vale lo mismo para el hombre honrado y heroico, que para el perverso o ruin.

Entre los pocos papeles que, a su

muerte dejó Descartes, hay uno, escrito hacia los veinte años que dice: "Quod vitae sectabor eter?" "¿Qué camino de vida elegiré?"

Hay en el hombre, por lo visto, la ineludible impresión de que su vida, por tanto, su ser, es algo que tiene que ser elegido. La cosa es estupefaciente; porque eso quiere decir que, a diferencia de todos los demás entes del universo, los cuales tienen un ser que les es dado, ya prefijado, y por eso existen, a saber, porque son ya desde luego lo que son, el hombre es la única y casi inconcebible realidad que existe sin tener un ser irremediamente prefijado, que no es desde luego y ya lo que es, sino lo que necesita elegirse su propio ser. ¿Cómo lo elegirá? Sin duda porque se representará en su fantasía muchos tipos de vida posibles, y al tenerlos delante,

Ricardo Pablo Hanel

SANTIAGO

Casilla 185

Teléfono 83827

BANDERA 575

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

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

Vidrio Jena y Darn (Pyrex Jens)

Tubos de ensayo de vidrios Futax, Eiolax y Duran

Papel filtro Schieicher y Lchüii

ME ENCARGO DE PEDIDOS DIRECTOS A LOS PRECIOS MAS VENTAJOSOS

notará que alguno de ellos le atrae más, tira de él, le reclama o le llama. Esta llamada que hacia un tipo de vida sentimos, esta voz o grito imperativo que asciende de nuestro más radical fondo es la vocación.

En ella le es al hombre, no impuesto pero sí propuesto lo que tiene que hacer. Y la vida adquiere, por ello, el carácter de la realización de un imperativo. En nuestra mano está querer realizarlo o no, ser fieles o ser infieles a nuestra vocación. Pero esta, es de-

cir, lo que verdaderamente tenemos que hacer, no está en nuestra mano. Nos viene inexorablemente propuesto. He aquí por qué toda vida humana tiene misión. Misión es esto: la conciencia que cada hombre tiene de su más auténtico ser que está llamado a realizar. La idea de misión es, pues, un ingrediente constitutivo de la condición humana, y como antes decía, sin hombre no hay misión, podemos ahora añadir: sin misión no hay hombre.

EL BESO DE JUDAS

La noche del Huerto, Judas durmió unos momentos, y soñó con Jesús, porque sólo se sueña con lo que se mata.

Y Jesús, le dijo:

—¿Por qué me besaste? Pudiste, clavándome con tu espada, señalarme. Mi sangre estaba pronta, como una copa, para tus labios; mi corazón no rehusaba morir. Yo esperaba que asomara tu rostro entre las ramas.

¿Por qué me besaste? La madre no querrá besar a su hijo, por que tú lo has hecho, y todo lo que se besa por amor a la tierra, los follajes y los soles, rehusarán la caricia ensombrecida. ¿Cómo podré borrar tu beso de la luz, para que no se empañen o caigan los lirios esta primavera? ¡Hé aquí que has pecado contra la confianza del mundo!

¿Por qué me besaste? Ya los que mataron con garfios y cuchilla, se lavaron; ya son puros. Antes había la hoguera y el hierro, pero no había el beso.

¿Cómo vivirás ahora? Porque el árbol muda la corteza en llagas; pero tú, para dar otro beso, no tendrás otros labios, y si besases a tu madre, encanecería a tu contacto, como blanquearon de estupor al comprender, los olivos que te miraron.

Judas, Judas, ¿quién te enseñó ese beso?

—La prostituta— respondió ahogadamente, y sus miembros se anegaban en un sudor que era también de sangre y mordía su boca para desprendérsela, como el árbol su corteza gangrenada.

Y sobre la cabeza de Judas, los labios quedaron, perduraron sin caer, entreabiertos, prolongando el beso. Una piedra echó su madre sobre ellos para juntarlos; el gusano los mordió, para desgranarlos, la lluvia los empapó en vano para podrirlos. Pero besan, siguen besando aún, sobre la tierra!

Gabriela Mistral.

DECALOGO DEL NIÑO AMERICANO

Enviado por el Presidente del Ateneo de Paysandú-Uruguay

1.—Hemos nacido en América por consiguiente, amamos la libertad y la respetamos en todas sus manifestaciones.

2.—El amor al que vive más allá de las fronteras de mi patria, es verdad y gozo dentro de mi corazón de niño americano.

3.—Ejercitémonos en la práctica del bien, a fin de que el bien ajeno constituya nuestra más pura recompensa.

4.—Desde la escuela debemos amarnos, si es que queremos la tranquilidad de nuestros pueblos.

5.—Solo el amor a la paz y a los hombres, hará de nuestra América la "Tierra de promisión" de los que sufren.

6.—Alguien dijo: "Benedicid el arado"... digamos todos: bendito sea el arado y el sembrador que lo conduce.

7.—La guerra es la muerte, la paz

es la vida; celebremos en nuestros cantos la paz y la vida.

8.—Hermanos de más allá de los ríos, de las montañas y de las colinas, aquí en nuestra patria encontraréis los mismos afectos que dejásteis en la vuestra y además, el calor de nuestros brazos sinceros.

9.—Olvidemos el pasado, en todo aquello que pueda lesionar la dignidad de un pueblo hermano.

10.—Sembradores de ideales, volcad en vuestros corazones juveniles, semillas de amor y de paz y sabremos ser dignos de Washington y Bolívar, de San Martín y de Artigas.

NOTA.—Léase este decálogo a los alumnos. Explíquese y coméntese. Que los alumnos expresen libre y sinceramente sus opiniones, sus puntos de vista. Trátase de despertar y cultivar el sentimiento de fraternidad universal.

(Nota de la Dirección)

EL GENIO, RESULTADO DE DETERMINADA EPOCA SOCIAL

Por Waldemar Kaempffert

(De "New York Times Book",
de Nueva York)

La moderna sociología poco se ha ocupado del genio. "Yo no he hecho a los acontecimientos—dijo Lincoln en cierta oportunidad—sino que ellos me han hecho a mí". Los héroes militares, los bardos que cantan gestas inmortales; los pintores que describen en las telas el paisaje y la vida de los hombres; los técnicos que inventan ferrocarriles, automóviles y teléfonos, no son sino criaturas de su tiempo.

Los César, el gran Newton, el sensible Shelley, el genial Edison de cualquier período determinado, son sencillamente el resultado de una selección personal operada a virtud de las posibilidades económicas y sociales de la época. Considerados de este modo, los descubrimientos e investigaciones científicas son inevitables en una edad dominada por el espíritu del estudio.

"La máquina a vapor no es un fe-

nómeno de ingeniería—dice el doctor S. C. Gilfillan en su reciente libro "The sociology of invention" que estamos comentando—sino de sociología, un complejo de sentimientos y pensamientos socialmente inspirados en determinado momento. Si todas las máquinas a vapor existentes en el mundo fueran destruídas, "la máquina a vapor" sobreviviría y sería construída una y otra vez, porque las ideas esenciales de cómo y por qué reconstruirla, persistirían en el pensamiento del pueblo. La ingeniería explica los principios físicos, pero sólo la sociología y la psicología pueden determinar la invención, esto es, como deben ser inventadas las cosas".

Técnica, necesidad y condiciones históricas

Los argumentos en favor de la necesidad e inevitabilidad de las inven-

ciones son muchos y poderosos. Nosotros, por ejemplo, llamamos herencia técnica "al conjunto de experiencias y conocimientos acumulados que podemos utilizar. Sin la utilización de este legado no habría progreso. Imaginémoslo a Edison como un cromagnon, hace 25.000 años, en una caverna: ¿habría inventado acaso la lámpara incandescente? Leonardo como inventor de motores y aeroplanos habría fracasado irremediabilmente por la carencia de principios hasta entonces no descubiertos.

Una vez que los hechos técnicos—por decir así—se hallan a mano, lo cual hace posible el progreso, los inventores avanzan en la realización de creaciones que parecen golpes geniales. De esta manera puede explicarse el curioso fenómeno de los descubrimientos e invenciones simultáneas de

"CHILE" Sociedad Cooperativa Ltda.

HUERFANOS 745—:—EDIFICIO PROPIO—:—TELEFONO 83287

Capital: \$ 1.500,000 — Fondos de Reserva: \$ 750,000

S A N T I A G O

Esta Cooperativa de Consumos, legalmente autorizada por el Supremo Gobierno y fundada el año 1928, concede créditos con grandes facilidades de pago, que fluctúan entre 4 y 20 meses plazo, sin cuota al contado.

Tiene en existencia toda clase de mercaderías de Abarrotes, Tienda en general, Zapatería, Farmacia, Sastrería, Menajes, Muebles, Radios; Máquinas de coser, etc., etc., a precios corrientes en plaza.

Para acogerse a estos créditos; es suficiente suscribir 1 acción de valor de \$ 100.—que se paga en 10 cuotas mensuales.

Newton y Leibnitz, por ejemplo, que a un mismo tiempo descubrieron los cálculos; Bell y Gray solicitando patentes por la invención del teléfono el mismo día; Goebel, Swann y Edison independientemente descubriendo lámparas incandescentes idénticas en lo sustancial, también al mismo tiempo.

El genio y las razas

La genética no ha avanzado tanto como para permitirnos decir en qué grado es original o se hereda la capacidad mental, a diferencia del color de los ojos, la estatura y otras características físicas. Sin embargo, hay algunos fenómenos que parecen señalar fenómenos genéticos que los sociólogos adeptos al pensamiento del doctor Gilfillan ignoran. ¿Por qué, por ejemplo, los brillantes judíos nunca se han destacado como inventores, aunque están sometidos a la influencia occidental desde hace 1000 años? ¿Por qué los inteligentes japoneses se distinguen como imitadores antes que innovadores técnicos?

El comentarista no tiene ninguna simpatía por los absurdos anticientíficos predicados por los "snobs" y fanáticos raciales. Esto no obstante, difícilmente puede negarse que desde 1750 la evolución de la técnica se debe principalmente al genio nórdico. El doctor Gilfillan se refiere a ello. Rodea hipotéticamente la tierra con un cinturón que denomina "isotérmico", un paralelo de 50° de latitud norte. Es la línea media de un angosto cinturón en el cual la temperatura es apropiada para el bienestar físico y en el cual se incluyen la mayoría de las grandes ciudades y centros industriales del mundo un cinturón en el que la actividad creadora ha sido más intensa o marcada en los dos últimos siglos. Pero en estos centros industriales—y entonces las teorías sobre

la superioridad de determinadas razas queda reducida a cero—hay evidencias de diferentes acopios y contribuciones humanas de todas las nacionalidades y razas.

No hay descubrimientos absolutamente originales

Para el doctor Gilfillan la invención es un proceso, una evolución. Cuando dice que el nido es en cierta forma parte del pájaro porque éste no puede criarse sin él, quizás nos sorprenda, pero esta extensión o prolongación del animal es exacta. El argumento puede haber sido lucubrado o referirse muy lejana e indirectamente en cuanto a las invenciones concierne. En realidad, hay "músculos de acero" y "sentidos artificiales", prolongaciones de uno mismo. Como tales, por tanto, pueden tratarse en su condición de pertenecientes a la biología. Si el hombre evoluciona, esos tejidos y sentidos lo hacen en igual forma.

De aquí se deduce que hay pocas invenciones en absoluto "originales" o "primarias". La mayoría de éstas (la navegación, la rueda, al chispa de fuego, el arco y la flecha) deben acreditarse al genio del hombre primitivo. Verdad es que las "invenciones repentinas"—como las denomina el autor—difícilmente pueden hallarse en los tiempos históricos: Incluso el barco rotor del cual tiene tan buena opinión, no es tan inesperado como pareciera. Es un ejemplo de lo que posiblemente ocurre al ingeniero o al físico cuando se convierten en inventores. Posiblemente el motor Diesel, resultado de cálculos termodinámicos y la primera lámpara eléctrica, consecuencia del trabajo matemático, son tan "inesperados" como el barco-rotor y a medida que la física matemática invada el campo de la tecnología veremos nuevos inven-

tos de condición parecida. Lo "inesperado" es un argumento falso. Finalmente se reconocerá que el trabajo está dando lugar a nuevos métodos exactos sobre la base de las leyes científicas y anuncia, de este modo, la creciente importancia de la ciencia. Actualmente la química puede proporcionar más ejemplos de este tipo de progreso que cualquier otra rama de las ciencias.

Cuando el doctor Gilfillan da a los descubrimientos la importancia de invenciones terminadas o definitivas y condena a la sociedad por su letargo, un ingeniero sólo puede levantar escépticamente las cejas. Según el autor, porque Du Fray descubrió en 1733 que en los cuerpos calientes las cargas eléctricas se pierden más rápidamente que en los fríos habría que considerar a este como co-inventor del tubo vacío. También sería así con

el barco rotor, el cual fué realizado un siglo después de concebido. Con arreglo asimismo a la teoría de la invención—proceso de Gilfillan—el primer barco a motor habría sido aquel en que los hermanos Niepce navegaron no del todo bien por cierto en 1806. Pero es evidente que entre este último y la fuerza propulsora del Diesel hay todo un mundo de diferencia.

Los dos libros del doctor Gilfillan—el segundo es "Inventing the ship"—son audaces y muy interesantes en razón de sus afirmaciones y entusiasmos, algunas veces extraños. Puede no estarse de acuerdo con sus conclusiones, pero ha proporcionado a todos los estudiosos de las ciencias sociales dos trabajos que se conquistarán un lugar destacado y a los cuales habrá que referirse durante muchos años.

Sociedad Población Cousiño

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

CAJAS DE PREVISION

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

GRANDES FACILIDADES DE PAGO

Consulte Planos y pormenores en nuestras oficinas.

AGUSTINAS 1111, Of.14 — TELEFONO 66103 — CASILLA 1853

Hombres, Ideas, Hechos

JULIO VICUÑA CIFUENTES

Absuelto y ungido con el signo de la cruz, salió de los lindes del tiempo dejándonos el fulgor matinal de su donaire y el aroma de su amistad sin quebrantos. Así, serenamente, se van los que comprendieron la vida y gustaron el zumo agrídulce de la experiencia en sus meditaciones de cordura.

Era un amigo que se daba con el corazón pleno de lealtad y, sin ambiciones ni egoísmos, se deleitaba en servir y en guiar a cuantos estudiosos acudían a buscar en él luces y orientaciones para sus trabajos. Para su vida y sus labores de abeja espiritual, había escogido ese remanso de silencio de la calle Mosquito, asilo acogedor y propicio para la consulta y la charla: cuántas veces salimos de él satisfechos y optimistas saboreando en el camino los susurros de sus frases picarescas y pintorescas. Ahí el amigo y el maestro, calada la boina vasca que tan bien caía en su rostro pálido de claras pupilas decidoras, recordaba anécdotas, ofrecía datos y despertaba estímulos; ahí ante la mirada fija de un buho simbólico y ante las cuencas vacías de un cráneo humano, su voz tomaba a veces las entonaciones de un oráculo: "Vea, amigos, hay que trasegar el vino añejo en odres nuevos".

Es que amaba la tradición y la juventud a un tiempo: la nobleza y cordura de aquélla y los ensueños y la gracia de ésta. Por eso fué un comprensivo y un ecuánime.

Fueron sus trabajos los de un investigador de tradiciones y leyendas populares, los del folklorista catador de dichos, cantos y cuentos que desnudan los sentires de la raza y compilador de los mitos y supersticiones que descubren los matices de su espíritu; eran, en fin, y en todo tiempo, los del maestro iniciador y los del poeta de refinado gusto y de sabia técnica.

Sus lecturas predilectas eran las obras de Hispanoamérica y singularmente nacionales; deleitábase con las memorias y biografías, todo aquello que se va escribiendo al margen de la historia y que le da luces y que la hace amena.

Estos gustos y aficiones veníanles con la sangre. Su cepa familiar se arraiga en la villa de Aranaz, en la Navarra española; y aunque los primeros Vicuñas que llegaron a Chile en el siglo XVII, eran hombres de espada, ya su abuelo don Joaquín, fundador de la ciudad de Vicuña en Elqui, 1821, escribía versos sazonados de retruécanos y discreteos a la usanza colonial y dejó dos manuscritos; uno de historia para su uso y otro titulado "Apuntes históricos de la revolución de Chile desde 1814 hasta 1820". Don Benjamín Vicuña Solar, el padre de don Julio, fué serenense y poeta romántico de cuyos poemas su hijo publicó una selección póstuma en 1906, "Recuerdos".

Y su ciudad natal, no menos que su ascendencia, fué el ambiente pro-

picio para esa vocación que le llevaba a las letras. ¿No ha sido acaso La Serena—la de rostro español y corazón florido, la de tertulias y campanas—la cuna y regazo de Winter, Mondaca, Magallanes Moure y Gabriela Mistral? Al igual que todos ellos sintió el hechizo apolíneo que le inspiró toda su juventud de ensueño y más tarde su dorado otoño.

Sus primeros estudios y sus humanidades fué cursándolos en el Seminario y en el Liceo serenenses respectivamente. Vínose a Santiago para estudiar leyes; pero mal se avenía su temperamento con los códigos; necesitaba batir sus alas en las cumbres líricas y explorar los campos casi vírgenes de las tradiciones populares y allá enderezó sus vuelos y sus pasos con envidiable fortuna. Y el autodidacta llegó así a ser un maestro del idioma, de su gramática y de su historia, en los tiempos mismos en que fulgía el prestigio del malogrado estilista y maestro Nercaseaux y Morán. El Liceo Amunátegui y el Instituto Pedagógico tuvieron la suerte de verlo durante años en sus cátedras de castellano y muchas generaciones aprovecharon sus claras enseñanzas y sus disertaciones enjundiosas y amenas.

Más que un profesor de título, era un maestro auténtico, vale decir un erudito enamorado de su ramo, que se impone con su prestigio y el interés que despierta en sus oyentes, que es iniciador y guía, que forma investigadores y amantes de las letras. De que así lo fué dan lúcida prueba los diversos artículos que a su memoria grata han dedicado sus ex alumnos en la prensa.

Su prestigio y autoridad ganados así palmo a palmo en la docencia y en sus escritos lo llevaron, como por derecho propio, al Consejo Superior de Letras, a la comisión permanente

de la Biblioteca de Escritores de Chile, a la Facultad de Filosofía y Humanidades y en 1916 al sitial que dejara vacante don Adolfo Valderrama en la Academia Chilena de la Lengua, correspondiente de la Española.

En 1930, obtenida su jubilación, partió a Europa en viaje de descanso y de observación cultural. En Madrid asistió a las sesiones de la Academia, alternó amistosamente con cada uno de sus miembros y asistió a las famosas tertulias de intelectuales. Más de alguna desilusión trajo de todo aquello: nuestro país, nuestros valores desdeñados o ignorados; más de alguno de aquellos que en la docta corporación "limpian, fijan y dan esplendor" al idioma, carecían de noticias de don Andrés Bello...

De retorno a la tierra bien amada, después de dos años de ausencia, con su espíritu siempre ágil y pronto para el trabajo, y como para señalar nuestros valores a la Madre Patria, proyectaba escribir una Historia de la Cultura Chilena. Había reunido materiales para ello, pero su repentina enfermedad vino a entorpecer su empresa; mas, logró en cambio dejar lista para la prensa una selección de artículos y ensayos que ha titulado "Prosas de ayer y de hoy"; también de hoy, porque hay allí estudios inéditos recientes.

Tal la vida de este "poeta humanista", como lo ha llamado Antonio Gómez Restrepo por ese signo como de poeta del Renacimiento con que escribió sus versos. Junto a su esposa y sus hijos en su oasis de paz, se entregaba a sus estudios favoritos y a las consultas de sus amigos y discípulos; lo nimbaba cierta serenidad helénica, cierta alegría anacreóntica que le hacía mirar con desdén los empinamientos de unos, las politiquerías

de otros, las intransigencias de escuelas de muchos. Con criterio limpio y ecuánime reconocía a cada cual lo suyo: era un arco no de flecha, sino de paz; un corazón abierto y leal. Cuando el Excmo. y Rvdmo. Arzobispo don Crescente Errázuriz le confió su obra póstuma "Algo de lo que he visto", bien sabía en qué manos dejaba los palpitantes recuerdos de su vida.

La autocrítica de don Julio Vicuña, su escrupulosa labor de criba, ha dejado su obra literaria dividida en dos partes: la dispersa en diarios y revistas finiseculares, cuentos, poesías, etc., y la editada en volúmenes por él mismo. Nada temía tanto como esas ediciones de "obras completas" que suelen hacerse después de los días del autor, con fines comerciales y que a menudo vienen a ser una pesada lápida sobre su memoria. Por eso en el elenco de sus volúmenes literarios, hallamos tres selecciones correspondientes a sus discursos ("He dicho"), sus poemas ("Cosecha de Otoño") y sus artículos y ensayos ("Prosas de ayer y de hoy"). Así quiso dejar el trabajo hecho para las futuras ediciones.

Sus producciones dispersas y no recopiladas por él, porque corresponden a otra época y a otras modalidades, se hallan en **La revista Cómica**, **Los Debates**, **La Libertad Electoral**, **Pluma y Lápiz**, **La Epoca**, **El Mercurio**, **El Diario Ilustrado**, **Revista de El Progreso**, **Revista de Chile**, **Revista Nueva** y **Revista Católica**.

"La Muerte de Lautaro", cuadro trágico en un acto y en verso, es la primera obra que aparece en su bibliografía. Le sigue una reimpresión paleográfica a plana y renglón, de la "Aurora de Chile", con una introducción y un anexo con documentos iné-

ditos. Nos deja también una valiosa "Contribución a la historia de la imprenta en Chile".

Su curiosidad por conocer las cosas del pueblo relacionadas con su espíritu o su idioma, movióle a escribir un libro que está hoy completamente agotado por la codicia de los filólogos americanos: "Coa", que trata de la jerga de los delincuentes chilenos, estudio y vocabulario. Aunque las jergas no son ni idiomas ni siquiera dialectos, interesan a la semántica y a la filología por cuanto son alteraciones en el significado usual de las palabras; el hampa criminal la usa en todos los países como instrumento para sus conspiraciones tenebrosas contra la sociedad, como un **camouflage** que despista. De ahí su importancia más real que estética.

Entre sus obras que nacieron paralelamente a su labor docente, figuran sus "Instrucciones para recoger de la tradición oral romances populares" obra utilísima para los investigadores de nuestra historia literaria y los folkloristas. Acaso sea ésta el fruto de su experiencia propia el recoger en la tradición oral chilena los "Romances Populares y Vulgares" que constituyen nuestro Romancero y que se halla en la Biblioteca de Escritores de Chile. Por último, pertenece a este grupo su obra de técnica literaria "Estudios de Métrica Española" que fué como la herencia dejada a sus alumnos en 1929 y que es para todos un rico acervo de erudición poética.

Entre sus obras seleccionadas, que ya hemos nombrado antes, destácase como libro de erudición y de estética, su "He dicho", discursos en que pueden apreciarse las bellas cualidades de su oratoria y de su estilo ágil, rico y ameno en el que afloran los giros y las elegancias de su decir y las

ironías y humorismos de sus intenciones. Allí está su discurso famoso sobre la Poesía Popular Chilena, con el que se incorporó a la Academia sucediéndole a don Adolfo Valderrama, en 1916.

Sus "Mitos y Supersticiones recogidos en la tradición oral chilena" constituyen una obra única entre nosotros, interesante para el estudio de las creencias del pueblo, desfiguradas por sus leyendas. Ciertamente que ahí, como en otros sitios, no están todos los que son tales ni son todos los que están.

Pero el libro que perdurará como un joyelero del buen gusto y como índice y resumen de su espíritu, de sus ideales y de sus sentimientos íntimos, es "La Cosecha de Otoño" cuya segunda edición vió la luz en Madrid en 1932.

Ahí flota su numen fresco y vigoroso, se asoma la sonrisa picaresca recordando a Quevedo y al Arcipreste de Hita, se saborea el humorismo sentimental como en los poemas breves de Heine o de Campoamor. Idealidad caballeresca, encendido amor a la vida y a la juventud, filosofía renacentista: todo se enlaza y se mezcla en estas páginas llenas de gracia alada y de musicales armonías.

Para señalar las más bellas cumbres de su inspiración clásica y de su modalidad moderna, indicaríamos sin vacilaciones su "Vita vana", su "Perfecta Alegría" y "La Mimosita", tres joyas de nuestro parnaso que merecen la inmortalidad. "La Perfecta Alegría" es digna de figurar por su tema franciscano y su valor poético, junto a "Los Motivos del Lobo" del gran Darío.

Hay en este volumen bellísimas traducciones del francés y del italiano, pero especialmente son ya conocidas en América las poesías que tradujo del brasileño Antonio Goncalvez Díaz.

Los poemas que en este volumen se publicaron son nada más que aquellos que el poeta quiso conservar como expresión pura y fiel de su eclecticismo lírico. Sólo "El canto del Cóndor", "Lo que dijo el Sultán" y alguna otra poesía breve, pertenecen a época antigua, pero las incluyó en su libro corrigiéndolas y remozándolas: todo lo demás pertenece a su tiempo de madurez, y de ahí que titulara su obra de selección "Cosecha de Otoño".

Es admirable el equilibrio y el buen gusto que supo mantener en medio de las diferentes escuelas que alzaban tiendas de combate en los últimos años del siglo pasado y los veinte primeros del presente. Don Julio permaneció sereno y comprensivo, y así tendió su puente sobre las aguas que pasan murmurando...

Como llega la nevada sobre los jardines australes, sin agostar las flores ni robarles sus aromas, así fueron cayendo los años sobre la frente joven de don Julio Vicuña Cifuentes. Tenía profundo amor a la primavera y al otoño su corazón optimista y juvenil; cada invierno y cada verano santiaguinos lo veían alejarse hacia el mar, hacia Viña, buscando la suavidad del clima y la sonrisa de las flores. Y la muerte vino a segararlo, a cogerlo como una flor, cuando la Primavera iniciaba sus fiestas de alegría y de ilusiones. Las golondrinas de este verano, ágiles y sutiles como sus versos, trazó sus giros simbólicos sobre su tumba: el vuelo de su gracia.

Publicaciones Pedagógicas Labor

Acaban de aparecer los dos volúmenes del

Diccionario de Pedagogía Labor

Una obra indispensable

para todos los profesores, maestros, educadores y estudiantes.

Publicado con la colaboración de eminentes especialistas españoles y extranjeros

Dos volúmenes ricamente encuadrados en tela, tamaño 17 × 26 cm. con un total de 1,700 páginas y 800 ilustraciones.

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

The University Society Inc.

SECCION LIBRERIA

Santiago: Bandera 86.— 86.—Casilla 3157.—Teléfono 83255.—
Valparaíso: Casilla 3454

ELEMENTOS QUIMICOS Y UNIDAD DE LA MATERIA

Por F. A. PANETH

(De "Scientia", de Milán)

Se trata de definir desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, la noción de elemento químico en relación con ciertas notas de Mendelejeff. Se muestra que el término elemento es empleado en química según dos significaciones diferentes, que son distinguidas en este trabajo bajo los nombres de "cuerpo simple" y de "cuerpo fundamental". Los cuerpos simples pueden ser imaginados de una manera ingenuamente realista, pero los cuerpos fundamentales son principios de los alquimistas. Según la terminología de Fechner, los cuerpos simples corresponden a la "Concepción diurna" (Tagesansicht), los cuerpos fundamentales a la "Concepción nocturna" (Nachtansicht).

Aunque el edificio teórico de la química sea inconcebible sin los cuerpos fundamentales trascendentes, esta ciencia se cuida mientras tanto de empujar sus abstracciones, al campo de las diferencias cualitativas de los cuerpos, tan lejos como lo hace la física. La convicción de Mendelejeff según la cual no existiría materia primordial única y los elementos químicos serían las últimas cantidades conocidas, está proscripta en tanto que doctrina científica general, pero está todavía justificada en el cuadro de la química. La química no tiene ninguna razón para basarse sobre las unidades de la física (electrón, neutrón, etc.), sino al contrario, ella establece su sistema a partir de las 89 "cualidades primarias" diferentes de los elementos químicos: las concepciones fundamentales de estas dos ciencias son tan diferentes, que una tendencia de la

química a disolverse en la física, como ha sido afirmado a menudo en las investigaciones de la teoría del conocimiento, no es comprobable hasta ahora (1).

El interés siempre creciente dedicado estos últimos años al Sistema Periódico, no está basado solamente, como en el tiempo de Mendelejeff, en tanto que es el fundamento de la sistemática química, sino más bien sobre su valor en lo que concierne a la organización íntima de los elementos químicos, de su formación y su desagregación, de su síntesis artificial y de su transmutación — y en dos palabras, sobre su importancia para todo lo que reza a la cuestión de la "Materia primordial única", para aplicar ese término histórico a todo ese conjunto de problemas.

Es psicológicamente interesante comprobar que Mendelejeff ha rehusado francamente seguir esta tendencia, cuyos principios eran ya visibles en su tiempo; ante diversos intentos, él se opuso enérgicamente a la hipótesis de una materia primordial única. Poco tiempo después del establecimiento del Sistema Periódico, esa actitud era incomprensible, ya que Mendelejeff no quería dejar desacreditar su descubrimiento, dejándolo reposar sobre el mismo plano que una concepción filosófica de la antigüedad. Y fué seguramente disgustado cuando el gran químico francés Berthelot unió el Sistema Periódico a la hipótesis de

(1) Reproducción abreviada de una conferencia pronunciada en Leningrado (septiembre 1934), en ocasión del centenario del nacimiento de Mendelejeff.

Prout y a las especulaciones de los alquimistas y los Griegos (2); es por ello que se esforzó en tirar una línea de demarcación rigurosa entre su sistema y la idea de la materia primordial única: "La ley periódica ha ido elaborada en abstracción de toda concepción en cuanto a la naturaleza de los elementos; no tiene su fuente en la idea de una materia única y no presenta ninguna relación histórica con ese último giro del pensamiento clásico" (3). Esta declaración neta—y en todo de acuerdo con la actitud ulterior de Mendelejeff a este respecto—a menudo ha sido descuidada. En 1921, todavía, el eminente filósofo científico francés Emilio Meverson, escribía con relación al descubrimiento del Sistema Periódico: "Hubiera sido absurdo buscar relaciones entre las propiedades de los elementos, si no se hubiera tenido en el fondo la idea de la unidad de la materia" (4).

Es particularmente interesante notar que por su lado los progresos de la física teórica han conducido obligatoriamente a la disolución completa del concepto de materia, independientemente de sus consideraciones filosóficas. Los tiempos de la teoría cinética clásica de la materia han sido superados; las moléculas y los átomos no son ya más pequeñas bolitas sólidas, el espacio que se les ha atribuido no está ocupado más que por

fuerzas eléctricas, que derivan de los núcleos positivos y de los electrones negativos. Se podría todavía considerar los núcleos y los electrones como las reliquias de la vieja concepción de la materia, si la mecánica cuántica moderna no nos hubiera forzado a admitir que los movimientos de esas partículas no se producen en el espacio de tres dimensiones, perceptible sino en espacios de un número mucho mayor de dimensiones. Con ello cae la última posibilidad de mantener, de no importa qué manera, la concepción de la materia que nos es familiar; toda representación está eliminada y, al mismo tiempo, la potencia del cálculo ha llegado a un grado hasta ahora jamás alcanzado. En este dominio, la física recoge los frutos de un árbol plantado hace algunos siglos. Desde Galileo, se ha atribuido de más en más importancia a la formulación matemática; los éxitos de este método alentaron a progresar continuamente en la vía así trazada, y no es de extrañarse si los físicos contemporáneos ven, como los antiguos pitagóricos, la esencia del mundo en relaciones matemáticas (5).

¡La química no ha participado de esta evolución! Se llama cualidades secundarias al color, olor, sabor, etc., pero son justamente esas cualidades secundarias por las que se interesa la química; en muchos casos, por otra parte, es mucho más simple proceder como si las cualidades secundarias fueran atribuibles a las substancias en sí. Por ejemplo, en lo que concierne al sabor y al olor, sus condiciones objetivamente reales son todavía casi completamente inesclarecidas. Pero como esas propiedades juegan

(2) M. Berthelot, "Les origines de l'Alchimie" (París, 1885), p. 312. Es de notar que la obra de Mendelejeff es todavía juzgada actualmente con una frialdad sorprendente por ciertos químicos franceses. Ver, p. ej., G. Urbain, "Les disciplines d'une Science" (París, 1921), páginas 85-92.

(3) Faraday, "Principles of Chemistry", Londres, 1905. Vol. II, p. 498.

(4) Emile Meyerson, "De l'explication dans les Sciences" (París, 1921), Vol. I, página 304.

(5) Ver, por ejemplo, Sir James Jeans, "The mysterious Universe" (Cambridge, 1930), págs. 127 y siguientes.

un rol importante para caracterizar las substancias, hoy todavía, como antes, no queda otra cosa que hacer a los químicos que atribuir de una manera ingenuamente realista las propiedades de sabor y olor a los cuerpos en sí. En efecto, nadie se asombra de que se hable del sabor salado del cloruro de sodio, o del mal olor del hidrógeno sulfurado. Nos encontramos allí todavía enteramente en el campo del realismo ingenuo y es verdad, nótemoslo en seguida, sin sufrir ningún inconveniente de esta falta de claridad filosófica. Hasta en esta "propiedad de las substancias" que puede ser más fácilmente reducida a medidas cuantitativas, el color, se renuncia a menudo a mayor precisión en la caracterización química: el cinabrio "es" rojo, el oro "tiene" brillo metálico. Un enunciado cuantitativo, más riguroso por la introducción de diversas constantes, sería posible en tales ca-

sos, pero generalmente demasiado complicado.

Para tener una expresión corta para la alta significación de las cualidades secundarias en química, emplearemos una denominación imaginada por el filósofo alemán Fechner, quien denomina "tagesansicht" (concepción diurna) la representación habitual al hombre ingenuo de un mundo donde el color, el olor, el sonido, etc., tienen una existencia objetiva, en oposición denomina "nachtsansicht" (concepción nocturna) de la física, que considera todas esas manifestaciones como una apariencia y quiere explicarlas reduciéndolas a ciertas definiciones matemáticas (6). Podemos decir que el químico en sus descripciones trata de atenerse a la "tagesansicht".

(6) G. T. Fechner, "Die Tagesansicht gegenüber der Nachtsansicht" (Leipzig, año 1879).

Sastrería «GINEBRA»

DE

ANSELMO Hnos.

IMPORTACION DIRECTA

Ahumada 37 - Teléfono 89834

— SANTIAGO —

**Esta casa concede créditos sin recar-
go a los profesores**

UNA ACCION MERITORIA DIGNA DE IMITACION

(Extracto de documentos)

DONACION PARA LA ESCUELA ESPECIAL DE DESARROLLO

En cumplimiento de disposiciones más de un centenar de muchachos un reglamentarias doy cuenta a usted de la donación que el señor José Manuel López Palizo hace a esta escuela.

Por carta de 25 de Abril de 1934 se recibió la siguiente comunicación:

“Valparaíso, 25 de Abril de 1934.— Señor don José Flores M.—Santiago.—Muy señor mío:

Por encargo de don Armando Ouezada A., y en contestación a su atenta de 20 del presente, tengo el agrado de manifestar a usted que don Manuel López Palizo, en su testamento, deja al Club de la República la casa 293-7 de la calle Victorino Lastarria con la obligación de que de la renta destine la suma de doscientos pesos anuales para la Escuela Experimental de Desarrollo, que está ubicada en Rosal N° 232.

Lo saluda muy atte. y queda a sus órdenes.—(Firmado: **Pedro Daza B.**)”

Se mandó a la institución donante la siguiente comunicación:

ACCION MERITORIA

Hace unos pocos días, con el lacónismo de las buenas noticias, ha llegado a la Escuela Especial de Desarrollo una carta donde se nos comunica que el señor José Manuel López Palizo ha dejado un pequeño legado de doscientos pesos anuales para que sean repartidos entre sus niños.

¡Qué acción más meritoria! Para comprender su significado y su alta trascendencia es necesario conocer la tarea en que se encuentra abocada la escuela. La institución es para retrasados mentales. Asisten a sus aulas

tanto amargados, a pesar de sus cortos años, por los continuos fracasos de la escuela pública corriente; sus almas infantiles, sensibles cual placa fotográfica, han grabado quizás para siempre los sinsabores del fracaso repetido, las burlas hirientes de que han sido objeto de parte de sus compañeros y todas las amarguras y desalientos al ir de descalabro en descalabro. Fracasos tan repetidos amargan su vida. Se defienden del ambiente que les es hostil por medio de un sentimiento de odio y de despecho en contra de sus compañeros y profesores, y más tarde en contra de la sociedad que no lo es menos propicia. Estos niños, jóvenes más tarde, desplazados por la competencia de los normales, se suman a la falange de los eternos descontentos, de los advenedizos, de los que siempre sueñan con trastornos sociales, constituyendo instrumentos fáciles y dóciles de toda clase de maquinaciones y trastornos a los que son tan afectos los elementos de desorden.

El señor López Palizo era un convencido de que una educación especial tempranamente práctica, utilitaria y vocacional, era el instrumento más precioso para eliminar la injusticia de la naturaleza, que ha puesto al deficiente en un plano de desigualdad en la lucha por la vida con respecto a sus demás compañeros.

Cuán cierto es esto que se puede ver en el ambiente de felicidad que reina en la Escuela Especial de Desarrollo. Ya no se ven las caras hoscas, hurañas, de niños apocados tan comunes cuando se desenvuelven en un am-

biente diferente. Por el contrario son almas plenas de vigor y juventud.

Espíritus del temple del señor López Palizo no pueden sino despertar gratitud y cariño en los que nos encontramos afanosamente empeñados en educar a tales niños y es un estímulo poderoso para no desmayar en la obra, para seguir adelante con mayores bríos y poder realizar la tución de estos ángeles tutelares de la infancia. Sirva ello de ejemplo para

muchos corazones altruístas, y sea el señor López Palizo un precursor de tantos otros seres inclinados al bien para llevar un rayo de luz a las almitas oprimidas de estos niños que hoy elevan sus corazoncitos en son de gratitud hacia aquel que en sus últimos días se acordó de ellos y que hoy duerme en paz con Dios.

JOSE FLORES M.,
Director."

Telares «MINERVA»

(M. R.)

PATENTE DE INVENCION Nº 8395

Los Telares «MINERVA» son la perfección misma y constituyen cuanto hay de más moderno en materia de Telares. De fácil manejo y no requieren ningún aprendizaje especial. De montaje rápido, por cuanto suprimen las mallas y lizos. Sin pedal. El Telar «MINERVA» es un mueble que hermosea su hogar, y en el cual puede usted tejer ALFOMBRAS, GENEROS, GOBELINOS, TOALLAS, etc., etc., sin experimentar el menor cansancio. El Telar «MINERVA» es una lucrativa e interesante industria casera.

VENTAS CON FACILIDADES DE PAGO

Solicite demostración o prospectos a

Telares «MINERVA»

DEPOSITOS DE LANAS Y ALGODONES «MINERVA»

MERCED 348, SANTIAGO

Sugerencias Pedagógicas

PRUEBAS EDUCACIONALES

Las de Asociación

(Continuación)

José Flores M.

Ya en ocasión anterior (1) se dieron los principios básicos para la construcción de la prueba educacional de asociación y las instrucciones precisas para ponerlas en práctica en las muchas actividades de la sala de clases, especialmente en los ramos científicos cuando se quiere evitar el aprendizaje pnmónico de los términos nuevos; o en otras palabras cuando el educador quiere verificar que su enseñanza ha sido rica en conceptos llenos de experiencias vividas, a tal extremo que el alumno encontrándose ante un término abstracto, inmediatamente acuda a su imaginación su contenido, pudiendo fácilmente expresarlo en palabras propias, sin necesidad de recurrir a la terminología libresco, tan común en las Ciencias Naturales, Física y Química. Corresponde decir algo sobre la manera de computar la prueba. Diremos sobre el particular algunas cuantas insinuaciones, repitiendo una vez más, que son simples ensayos, pudiendo el profesor adoptar el procedimiento más económico, preciso y sencillo que la práctica le aconseje.

COMPUTACION DE LA PRUEBA

El modo de traducir en una escala graduada las diferentes reacciones a las distintas preguntas del test, es un poco complicado. En primer lugar por el carácter subjetivo de la prueba misma, y por otra parte, por la gran diversidad de respuestas a una misma pregunta, diferenciando solamente en grados de verdad.

Tómese el mismo ejemplo que sirvió para ilustrar la confección de la prueba. En esta oportunidad se consideró la materia de Geografía Física correspondiente a un IV año de escuela primaria. El test. es el siguiente:

- 1.— Costas
- 2.— Juan Fernández
- 3.— Llano longitudinal
- 4.— Cordillera de los Andes
- 5.— Tres Cruces
- 6.— Aconcagua
- 7.— Paso de Juncal
- 8.— Llano Central
- 9.— Lluvias
- 10.— Cordillera de la Costa
- 11.— Clima
- 12.— Loa
- 13.— Ríos
- 14.— Ríos del Sur
- 15.— Ríos del Norte

(1) Revista de Educación No 73, Págs. 62 al 68. Abril de 1936.

- 16.— Zona de las estepas
- 17.— Zona de los Bosques
- 18.— Llama
- 19.— Ballena
- 20.— Chinchilla
- 21.— Zorra
- 22.— Río Valdivia
- 23.— Rocas ígneas
- 24.— Rocas sedimentarias
- 25.— Ventisqueros.

Para ilustrar mejor el proceso de la computación, se dan algunas posibles respuestas a las preguntas de la prueba.

1.— Parejas; disparejas; regulares hasta Chiloé; con muchas sinuosidades desde Chiloé al Cabo de Hornos; parejas y disparejas; sal; buenas para salir a veranear.

2.— Isla; langostas de Juan Fernández; Robinson Crusoe; isla notable por su flora; frente a Valparaíso; cárcel en los tiempos coloniales; provincia de Chile; ubicada en el Archipiélago de Chiloé.

3.— Valle entre dos cordilleras; parte del relieve de Chile; faja de terreno desde Arica a Chiloé; valle transversal; zona agrícola; zona de los desiertos.

4.— Cordón de cerros al Oeste del territorio. Una de las cordilleras más altas del mundo. Faja del relieve de Chile de norte a sur. Montañas con nieve. Sirven para excursión.

5.— Cerro del sur de Chile. Cerro de 7.000 metros. Cerro alto de la parte norte de la Cordillera de los Andes. Lago. Departamento de Tacna.

6.— Provincia de Chile. Río de Chile. Cerro más alto de Chile. Cerro de la parte sur de Chile. Cerro de la sección norte de la Cordillera de los Andes.

7.— Vía aérea. Paso en la sección norte de la Cordillera de los Andes. Sección baja de la Cordillera de los

Andes cerca del Aconcagua. Paso de ferrocarril. Cerro de la Cordillera de la Costa. Nombre de un río.

8.— Relieve en la parte intermedia de Chile. Sección de bosques. Caza y pesca. Hidrografía. Costas. Litoral.

9.— Aumentan de norte a sur. No llueve en el desierto. Se producen por los vientos tibios y húmedos del NO.

10.— Cordillera más vieja que la de los Andes. A la orilla del mar. Está cortada por ríos grandes y pequeños. Se pescan mariscos. Para las personas enfermas del corazón.

11.— Clima variado. Tórrido en el norte. De tres clases: tropical en el norte; templado en el centro y frío en el sur. Sin mosquitos. Diferente al de Europa.

12.— Límite con el Perú. Departamento de una provincia. Río mayor del norte. Río de la provincia de Antofagasta. Riega el oasis de Calama.

13.— Hay muchos ríos. No sirven para la navegación. Son de corto curso y poco navegables.

14.— Simples torrentes que se consumen antes de llegar al mar. No son navegables. No hay, porque hay un desierto. Van a dar al mar. Se utilizan para regar. Llegan al mar, son de rápida corriente y algunos navegables.

15.— Simples torrentes que se consumen antes de llegar al mar. El río Loa. La Quebrada de Camarones. No hay, porque es todo desierto.

16.— No crecen plantas. Se extiende desde Atacama a Valparaíso. No sirven para el ganado. Están en la parte sur del país.

17.— Abarca las provincias de Valdivia y Chiloé. Hay animales feroces. Montañas cubiertas de espesos árboles en la parte sur del país. Donde crece el alerce y el ciprés.

18.— Fué traído por los españoles

en tiempo de la Conquista. Animal doméstico. Animal autóctono de carga. Animal salvaje.

19.— Mamífero Marino característico de los mares de Chile. Pertenece al orden de los cetáceos. Se caza en los mares del sur. Produce barbas para corsés.

20.— Vive en los árboles. Util por su piel. Animal autóctono útil por su piel. Animal dañino Mamífero. Vertebrado.

21.— Animal de la fauna primitiva de Chile. Animal dañino. Animal Carnívoro. Muy astuto. Vive en cuevas.

22.— Río torrentoso. Navegable. Río del valle central muy caudaloso. Un río de Patagonia.

23.— Acción del fuego. Formadas por las altas temperaturas. Formadas por el enfriamiento de rocas en fusión. Rocas volcánicas. Oasis de un desierto. Montaña. Fiordo.

24.— Formada por la descomposición de los sedimentos de los ríos. Material que arrojan los ríos. Vida nómada de ciertas tribus. Llanura. Formadas por los sedimentos de los ríos y de los mares acumulados en sus fondos.

25.— Partes altas de la cordillera cubiertas de nieve. Regiones expuestas a los vientos. Precipicios. Hendiduras de las rocas. Cavernas, Rocas sedimentarias.

Se han dado respuestas buenas y malas a la veinticinco preguntas. Como se verá más tarde, algunas son de igual valor. Otras difieren en grados y, por fin, se tienen muchas que son completamente falsas. Las respuestas aquí anotadas serían los prototipos de las obtenidas en las hojas de toda la clase y van a servir como pauta para la clasificación y evaluación de los exámenes.

El procedimiento para determinar

el valor de cada una de las asociaciones puede ser similar al empleo en la prueba de razonamiento. Como se recordará se dividió el proceso en cinco etapas, a saber:

1).— Estudio de las respuestas a una pregunta determinada.

2).— Graduación convencional de los diferentes tipos de respuestas.

3).— Aplicación de esta escala de valores a las respuestas dadas.

4).— Suma total de los puntajes obtenidos en toda la prueba.

5).— Traducción de los puntajes en una escala de notas.

Estas asociaciones no dan margen a grandes variedades de respuestas buenas. No existe, pues la necesidad de usar una escala muy graduada. Por lo general las respuestas, o son buenas o malas. En el primer caso, la veracidad se extiende dentro de ciertos límites. Más, un estudio a fondo, demuestra que la divergencia no alcanza más allá de un punto. Por estas razones no conviene usar la tabla de 1 a 5 como se ha recomendado otras veces, sino de 0 a 2.

1.—ESTUDIO DE LAS RESPUESTAS

El profesor examinará las asociaciones a las preguntas de todos los alumnos. Un examen rápido de los papeles le dará una idea de la diversidad de respuestas, y al mismo tiempo, un criterio para agruparlas de acuerdo con su grado de corrección. Para mayor seguridad el profesor puede ir anotando en una hoja aparte la variedad de las respuestas. Por lo común el examen del 50% de las pruebas es suficiente para obtener una idea más o menos exacta de la diversidad de asociaciones empleadas por los alumnos, base suficiente para ordenarlas según su valor.

2.—ESCALA DE VALORACION

Una vez revisadas las distintas pruebas y formado cierto criterio sobre la corrección, viene la segunda etapa, o sea, determinación de una escala convencional de puntos.

Todas las respuestas de los alumnos, al trabajo en discusión, se ordenan según sus méritos, dándoles un cómputo según la escala. Así en una escala de 0 a 2, se forman tres grupos diferentes: respuestas de valor 0, 1 y 2.

Se incluirán dentro de la clasificación 0, todas las reacciones erróneas, incorrectas, sin ninguna conexión a la situación estímulo. Un punto, a todos aquellos exámenes buenos; de resultados ambiguos, cuyas respuestas no son precisamente las deseadas por la asociación, pero que no dejan de tener valor.

Algunos aconsejan marcas algebraicas menores de 0; aunque muchas veces es conveniente contemplar esta situación, especialmente en materias abstractas susceptibles las situaciones estímulos de una gran diversidad de asociaciones, diferentes sólo en grados de corrección, en estudiantes

primarios no es aconsejable dar puntos algebraicos, porque las materias son más objetivas, concretas y no se prestan a grandes variedades de asociaciones.

3.—COMPUTACION DE LAS PRUEBAS

Para mayor seguridad y comodidad del profesor, o de la persona encargada de corregir las pruebas, conviene anotar en hoja aparte las respuestas más típicas a todos los trabajos asignándoles el puntaje convenido. Con la hoja a la vista se empieza la calificación de los exámenes. Se toma uno primero; se analizan las diferentes preguntas, se cotejan con las asociaciones ya valoradas y se la califica según sus méritos. Este trabajo es al principio demoroso y aburridor, pero después con la práctica, el corrector memoriza la pauta de calificación y la corrección se hace mucho más ligera y menos fatigosa. Aunque estas instrucciones, parezcan a la simple vista como inútiles, se recomienda tomar toda clase de precauciones para ser los más objetivo y

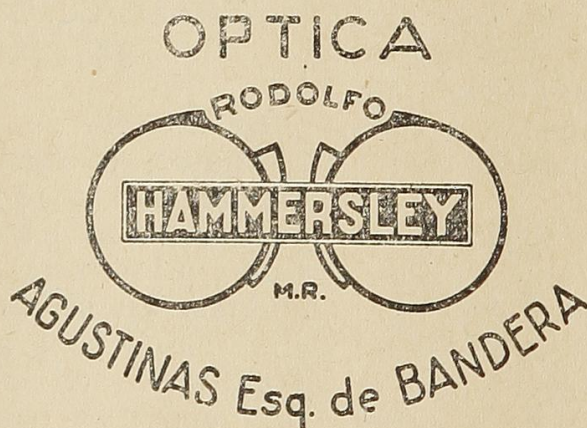
Anteojos

y

Lentes

según

receta



Instrumentos y

Artículos

para

Ingenieros

CASILLA 3898

justiciero posible en la apreciación de los trabajos.

Es increíble el efecto educacional que produce en los alumnos el estar seguros que todos sus esfuerzos en la sala de clases o fuera de ella, van a ser juzgados de una manera imparcial, libre de concomitantes ajenos a sus capacidades mentales como ser simpatía personal, amistad, buena letra, redacción y otros afectores o medios de expresión que nada tienen que ver al juzgar los conocimientos en una asignatura cualquiera. Si esto los estimula y hace ver en los profesores y jueces severos y correctos no poniendo en duda sus actuaciones, por otro lado, la parcialidad produce resultados funestos, especialmente cuando se dan cuenta que dos trabajos de igual calidad han sido calificados en forma diferente. Muchas veces algunos alumnos han copiado a su compañero de banco y con gran sorpresa, al ser devueltos los trabajos, se cercioran de la diferente calificación, a veces peor para el verdadero autor.

El desaliento se apodera de los alumnos; pierden la confianza depositada en aquellos encargados de calificar sus esfuerzos, con el consiguiente daño para su formación moral, pues ese espíritu de equidad y justicia latente en todo ser humano será pervertido al constatar desviaciones en sus profesores en quienes tienen todas sus esperanzas y son para ellos la verdadera perfección moral.

4.—OBTENCION DEL COMPUTO FINAL

Una vez valoradas individualmente las diferentes respuestas, viene la etapa de la computación de la prueba, esto es, al suma total de los puntos obtenidos en las diferentes preguntas. Como se ha repetido en oca-

siones anteriores, estas pruebas educacionales, además de ser objetivas, están destinadas a economizar tiempo en la rutina escolar: corrección de cuadernos, informes, fichas, carpetas, libretas mensuales o bimestrales. Todo lo que se haga en el sentido de evitar una tarea demasiado engorrosa, larga y de mucho tiempo, nunca está demás y debe dársele especial importancia. La práctica con esta prueba, aconseja corregir separadamente las hojas del examen, si es de dos o más. Para mejor ilustrar el caso, supongase que el texto consta de dos. Se toman dos montones: uno por cada hoja. Se procede en seguida a corregir las pruebas con la escala a la vista. Con el puntaje a las diferentes preguntas, viene la suma de los puntos. La adición también se hace por separado. Primero una parte del examen y en seguida la otra. Hecho esto, el total de la primera hoja se pasa a la segunda, y de su totalización se obtiene el cómputo final. Al adoptar este procedimiento se tendrá especial cuidado que las hojas de cada montón correspondan a un mismo niño. Conviene cada diez exámenes verificar su posición. Obtenida la suma se juntan las partes por medio de un broche.

5.—TRADUCCION DEL PUNTAJE EN NOTAS

Hasta aquí se tiene el total de cómputos, el cual debe trasmutarse en una escala de notas de aquellas que aparecen en los informes mensuales o bimestrales por medio de las libretas. En las escuelas primarias es muy común la graduación del 1 al 5. Mas, antes de efectuar esta operación conviene pasar las hojas computadas a los mismos niños por diferentes motivos. En primer lugar para evitar los posibles errores en

que haya caído el profesor. Siempre hay posibilidad de cometerlos por muy minucioso que se sea en todos los detalles. Cada alumno está ansioso de ver su trabajo. Escudriñará todas las correcciones y no omitirá esfuerzos por aumentar el total de sus puntos, especialmente cuando tiene un número muy inferior. Además sirve como repaso de la materia estudiada. Los alumnos con este nuevo interés educacional asociarán la respuesta correcta a las preguntas del test. Dejará también la impresión del espíritu de justicia, que en todo momento, ha guiado al maestro. Tanto él como los alumnos estarán convencidos, que la nota final, es el fiel reflejo de los esfuerzos en un período escolar. No habrá justificación posible para el fracaso y toda dialéctica para perdonar yerros no tendrá cabida. El puntaje será una medida objetiva de sus conocimientos y al alcance de su comprensión.

No hay nada más edificante, moralmente que esta auto-corrección. Golpea directamente al alma infantil. Por sí misma es un estimulante poderoso para interesarlos en los estudios

y hacerles ver las lagunas existentes en sus conocimientos. Si obtienen éxito, esto les dará mayores bríos para seguir adelante y vencer con nuevas fuerzas los obstáculos de los programas de estudios. El fracaso no los anodará. Han descubierto sus puntos débiles; algunos vacíos en la materia pasada. Es precisamente esta delimitación la que los alienta para las próximas pruebas, pues se dan cuenta de que no es toda la materia sino una parte muy ínfima; redoblan sus energías para evitar toda confusión de ideas y salir victoriosos en el próximo concurso.

Verificados los cómputos finales por los mismos niños, viene la escala de notas. Para no caer en complicados tecnicismos, se adoptará una del 1 al 5, tan corriente en las escuelas primarias. La nota 3 será el punto de partida y se dará al cómputo medio, es decir al obtenido por la mayoría; 1 y 2, para los trabajos inferiores o se alejen en forma negativa del promedio; 4 y 5, para los puntajes superiores.

José Flores M.

Señorita:

El calzado que provoca comentarios favorables por su distinción y elegancia sólo lo encontrará visitando el

Palacio del Calzado

ESTADO 277 —:— TELEF. 88211

Noticiario Educativo

REORGANIZACION DE LA INSTRUCCION PUBLICA DE POLONIA

El 1º de julio del año próximo pasado comenzó la aplicación del plan de reorganización total de la instrucción pública de Polonia, aprobado por la Dieta cuatro meses antes. Ese plan, que será ejecutado progresivamente en un período de seis años, establece, en resumen, las siguientes disposiciones para los distintos grados de la enseñanza pública:

Escuelas de infantes.— Se destinan a los niños desde la edad de tres años hasta la de la obligación escolar. Los métodos empleados son totalmente modernos.

Escuelas primarias.— La obligación escolar dura 7 años, (en principio, de 7 a 14 años de edad). En ciertos casos indicados por la ley, el comienzo de la obligación escolar puede ser adelantado o retardado en un año. En todos los casos el niño puede ingresar en la escuela primaria cuando tiene seis años cumplidos. La escuela primaria imparte educación e instrucciones generales así como una preparación social y cívica, teniendo en cuenta las necesidades de la vida económica y considerando la edad y el desarrollo individual del niño.

La enseñanza primaria se distribuye en tres ciclos graduados de 4 años, 2 años y 1 año. Hay escuelas que sólo preparan en el primer ciclo, otras en el primero y segundo y las últimas en los tres. (Esta organización tiene cierta semejanza con la nuestra que distingue a las escuelas, según el número de grados, en infantiles, elemen-

tales y superiores). En el programa de los tres ciclos se toma en consideración los problemas culturales y económicos del ambiente en que viven los niños.

Los alumnos que terminan los estudios primarios y que no ingresan en escuelas profesionales o en escuelas de instrucción general, están obligados a asistir a escuelas o cursos complementarios hasta la edad de 18 años cumplidos. La educación complementaria tiene por objeto profundizar la educación social y cívica de la juventud, ampliar la instrucción general y adaptarla a las necesidades de la vida económica y de la profesión elegida. Los jóvenes mayores de 18 años y los adultos tienen la posibilidad de completar su instrucción en las escuelas y cursos postescolares.

Escuelas secundarias.— La misión de la escuela secundaria de instrucción general es la de proporcionar a la juventud las bases de un desarrollo cultural armonioso y prepararla tanto para la vida social como para continuar estudios en las escuelas superiores. Dura seis años: cuatro de gimnasio, seguidos por dos años de liceo. El gimnasio y el liceo pueden existir separadamente. El programa del gimnasio es unitario y comprende la enseñanza del latín. Ese programa se basa en el segundo ciclo de la escuela primaria y tiene en cuenta, además de la cultura general, las necesidades prácticas de la vida.

El liceo se divide en varias secciones. Su programa, basado en el del gimnasio, prepara para las escuelas superiores.

Se admite en el primer año del gimnasio a los alumnos que tengan, por lo menos 12 años cumplidos y en el liceo a los que hayan cumplido 16.

Escuelas superiores.— Las escuelas superiores se dividen en escuelas “académicas” y “no académicas”. La ley no ha transformado las condiciones existentes en las escuelas superiores sino en lo que respecta a la admisión de los nuevos alumnos. En adelante podrán ser admitidos como alumnos regulares no sólo los egresados con terminación de estudios de las escuelas de instrucción general (internos y externos) sino también, para ciertas materias, los que posean certificados de estudios completos de los liceos para maestras de escuelas de infantes, de los liceos pedagógicos y de los liceos profesionales.

En las escuelas superiores, o independientemente, se organizarán cursos de defensa técnica del Estado y de educación cívica y física.

Formación de los maestros.— La preparación de las maestras de escuelas para infantes, se realiza: a) en las escuelas normales especiales para esas maestras (4 años); b) en los liceos para maestras de escuelas de infantes.

Se admite en el primer año de la escuela normal a las aspirantes que cumplan 13 años en el curso del año y en primer año de los liceos a las aspirantes que tengan por lo menos 16 años cumplidos. El programa de la escuela normal se basa en el segundo ciclo de la escuela primaria y el programa del liceo en el del gimnasio de instrucción general. El programa de la escuela normal y del liceo comprende la instrucción general, la preparación social, cívica y pedagógica y la práctica pedagógica. Esta práctica se realiza en las escuelas de infantes anexas a las normales y a los liceos.

La formación de los maestros de

escuelas primarias se lleva a cabo: a) en los liceos pedagógicos (3 años); b) en los “pedagogiums” (2 años).

En el primer año del liceo pedagógico se admiten alumnos que tengan por lo menos 16 años cumplidos y en el primer año del “pedagogium” los de 18 años cumplidos. El programa de los liceos pedagógicos parte del programa de los gimnasios de instrucción general y el programa de los “pedagogiums” parte del programa de los liceos de instrucción general. El programa del liceo pedagógico y del pedagogium comprende la instrucción general, la preparación social y cívica, la formación pedagógica teórica y práctica y la práctica pedagógica. El programa del pedagogium prevé también la especialización en grupos de materias elegidas libremente. Los alumnos se ejercitan en la práctica en las escuelas primarias anexas o en otras escuelas primarias públicas. Se está organizando internados para los alumnos de los liceos pedagógicos y de los pedagogiums que no tienen su hogar en la misma ciudad.

La preparación de los profesores de gimnasio, de liceos de instrucción general, de escuelas normales, de liceos para maestros de escuelas de infantes, de liceos pedagógicos y de pedagogiums comprende la especialización en las determinadas materias que han de enseñar, la preparación social y cívica, la formación pedagógica y la práctica pedagógica. La especialización en las materias determinadas se realiza en las universidades, escuelas superiores y academias, durante cuatro años. Después de terminar esos estudios los candidatos siguen cursos pedagógicos de un año por lo menos, cursos que pueden ser organizados en las escuelas superiores o independientemente. La preparación cívica y social se efectúa en cursos especiales o en los cursos pedagógicos; y la prác-

tica, en las escuelas anexas a los cursos pedagógicos o en otras escuelas.

La preparación de los profesores de las escuelas profesionales se realiza de diferentes maneras, según las categorías: a) profesores que enseñan ramas profesionales teóricas; b) profesores e "instructores" que enseñan prácticamente los oficios; c) profesores que enseñan materias auxiliares (física, matemáticas, etc.); d) los profesores encargados de la enseñanza de materias de cultura general.

Para las maestras de escuelas de infantes, maestros de escuelas primarias, profesores de escuelas secundarias, normales y secundarias de todos los géneros, y para los "instructores" de las escuelas profesionales, se organiza cursos especiales que ofrecen al personal docente la posibilidad de perfeccionarse.

Escuelas profesionales. —La enseñanza profesional tiene por objeto preparar trabajadores calificados para la vida económica y darles instrucción profesional teórica y práctica, instrucción general y educación cívica y social. La enseñanza profesional comprende escuelas y cursos profesionales. Las escuelas se dividirán en a) escuelas profesionales complementarias para aprendices y jóvenes obreros; b) escuelas profesionales propiamente dichas; c) escuelas de preparación profesional.

Las escuelas profesionales complementarias para aprendices y jóvenes obreros ofrecen a los jóvenes de ambos sexos que trabajan en talleres y fábricas, que han terminado los estudios primarios y están obligados a seguir cursos de escuelas complementarias, conocimientos profesionales teóricos y la intensificación de la enseñanza práctica que reciben en los talleres y en las fábricas. El programa parte ya del primer ciclo, ya del se-

gundo ciclo de la escuela primaria. La duración de los estudios es de tres años.

Las escuelas profesionales propiamente dichas dan a los alumnos una preparación profesional teórica y práctica que se divide en: 1) escuelas profesionales inferiores; 2) gimnasios profesionales; 3) liceos profesionales.

Las escuelas profesionales inferiores tienen un carácter puramente práctico. Su programa parte del primer ciclo de la escuela primaria y se distribuye en dos o tres años. En el primer año se recibe a los alumnos que hayan cumplido, según los oficios, 13 o 14 años.

Los gimnasios profesionales ofrecen, además de una preparación práctica, una preparación profesional teórica. Atienden también hasta cierto grado, la instrucción general. Su programa parte del segundo o del tercer ciclo de la escuela primaria y se distribuye, según los oficios, en dos, tres o cuatro años de estudios. Para el ingreso es preciso haber cumplido 13 años.

Para los alumnos que han terminado estudios en un tipo cualquiera de escuela profesional, se organiza cursos en los cuales tendrán la posibilidad de completar sus conocimientos y prepararse para las escuelas de instrucción general o profesional de un grado superior.

Los liceos profesionales dan, además de la preparación práctica una preparación profesional teórica profundizada. La instrucción general tiene parte importante en el programa, que se reparte, según la profesión, en dos o tres años. Para ingresar se requiere haber cumplido 16 años.

Se ha organizado también cursos profesionales de diferente duración para personas de cualquier edad que deseen perfeccionarse en ciertas ramas de su profesión.

Pluma de Maestros

LA LECTURA SILENCIOSA

por L. S. T.

¿Cuál debe ser la finalidad de la lectura en la Escuela Primaria?

A primera vista semejante pregunta parece infantil, pero si consideramos detenidamente la cuestión y pensamos cómo la escuela ha enseñado la lectura hasta nuestros días, veremos que, o la finalidad no era muy considerada o los medios empleados para conseguir dicha finalidad no eran los más apropiados.

Todos los que hemos pasado por una escuela, sabemos como se nos ha martirizado con un deletreo abstracto, sin ningún significado; deletreo que se hace en alta voz, como todos los ejercicios de lectura.

La lectura en alta voz ha constituido y constituye hasta hoy una de las preocupaciones fundamentales de la Escuela. Sin embargo, en la vida diaria muy pocas veces el adulto se servirá de esta clase de lectura. Al leer un diario, en las mañanas, cuando va al taller o a la oficina, al leer las facturas y demás papeles que caen a sus manos en el desempeño de su puesto, como al ocupar sus ratos de ocio en la lectura de algunos libros, jamás usará la lectura en alta voz, sino que "leerá con los ojos", o, lo que es más bien, utilizará la "lectura silenciosa".

Ahora bien, si pensamos en la escuela, veremos que muy poco o nada se ha ocupado de esta especie de lectura o, mejor dicho, de la lectura que utilizaremos en la vida. Es que la

escuela tradicional ha quedado con muchos vicios medioevales y entre ellos la concepción del "arte de leer". En aquellos tiempos de escasez de libros, las lecturas en alta voz se imponían y el buen lector era aquel que mayor entonación, que más expresión daba a sus lecturas. El individuo, leía para los demás.

En nuestros días la concepción ha cambiado y el "Arte de leer" no es ya la expresión externa, sino la íntima comprensión de las ideas que los autores exponen en los mil libros al alcance de todo el mundo. Hoy día leemos para nosotros.

Para la primera escuela "saber leer" es la aptitud de "transformar los signos gráficos habituales en imágenes de articulación, es la capacidad de traducir en sonidos los símbolos visuales". Se puede leer el latín sin comprender una mísera palabra; se pueden conocer los caracteres griegos y declamar versos de la Iliada sin saber en manera alguna lo que significan". Esta concepción escolar de la lectura así sintetizada por Simón y Vaney en 1917, está de bancarrota en los momentos actuales. "Saber leer" en nuestros días, es ser capaz de comprender la significación de un texto impreso. Esta definición positiva de saber leer, nos coloca ante el hecho de que la simple repetición de memoria y en alta voz de palabras y frases cuyo significado no se comprende, no es leer.

La escuela con sus sistemas de enseñanza de la lectura ha ejercitado largamente la mecanización del aprendizaje. Esta mecanización en alta voz, ha obstaculizado la buena y verdadera lectura, pues el niño, descuida la comprensión, base fundamental de la lectura en su sentido positivo.

Buswell en sus interesantes estudios sobre las técnicas escolares, dice que el desarrollo del proceso de la lectura consta de las tres etapas siguientes:

1º **Etapla primitiva de la lectura en alta voz**, en la cual el ojo, la voz y la comprensión convergen sobre un mismo punto: van a la par.

2º **Etapla intermediaria de lectura oral**, que manifiesta un distanciamiento considerable entre el ojo y la voz y en la cual el centro de atención está en la visión, ya que la reacción vocal se produce semi-automáticamente.

3º **La etapa de la lectura silenciosa**, en la cual el lector no se preocupa en absoluto de la voz y en la que toda su atención se concentra en la vista y en el sentido del texto leído.

La escuela se ha quedado en las dos etapas primitivas y con sus sistemas de lectura en alta voz ha impedido que los niños adquieran la última etapa que permite leer con la vista más rápido y mejor.

El hábito de leer articulando, puede notarse en todos los escolares por el movimiento de los labios cuando se les obliga a leer en silencio. Este sistema de lectura es menos rápido y distrae más la atención que el sistema de lectura con la vista tan descuidado por la escuela.

De ahí que la lección de lectura en la cual se obliga a toda una clase a seguir con la vista donde el compañero va leyendo en alta voz es un verdadero martirio, pues, siendo mucho más rápida la lectura con la vista, los

alumnos se ven obligados a volver a cada instante atrás, para poder seguir al compañero; o bien sin prestarle atención alguna avanzan independientemente y llegan al final del trozo, mucho antes.

La lectura silábica, la lectura por palabras, la lectura titubeante es la consecuencia del sistema de leer en alta voz; de retener a los niños en su marcha natural y de hacerlos volver atrás a cada instante, para seguir una lectura lenta y dificultosa de un compañero.

Pero se nos dirá es necesario que los alumnos aprendan a leer en alta voz para controlar sus defectos y constatar sus progresos. Evidentemente, que los principiantes deben hacerlo en alta voz, pero lo que queremos es que no se detengan en esta etapa primitiva y que avancen hasta llegar a la cumbre del "saber leer": La lectura silenciosa, la lectura con la vista, única lectura que se utiliza en la vida.

La ejercitación de la lectura silenciosa supone un control posterior a su realización. ¿Cómo hacerlo?

A la lectura del diario, de pequeños libros de cuentos, de trozos del "libro de lectura" hecha individualmente y en silencio, debe seguir una reproducción del contenido, ya sea oral o por escrito, dirigida por el maestro o simplemente hecha con toda libertad por los lectores.

Ahora bien. ¿Cómo medir el progreso en esta lectura? La mejor lectura desde el punto de vista práctico será siempre aquella que dé un mayor rendimiento en cuanto a la rapidez y a la comprensión.

Para apreciar estos dos elementos, se han ideado algunos tests especiales, uno de los cuales establecido por la señora Gladys Lowe Anderson, en el Instituto J. J. Rousseau y adapta-

do por nosotros para el uso de nuestras escuelas, damos a continuación.

Este test, consta de 24 trozos sencillos (el de la señora Anderson consta de 25) de una extensión más o menos igual, 55 a 60 palabras y sobre las cuales va un dibujo. Los niños deben leer con la vista lo más rápido que puedan y realizar la orden que cada trozo contiene, completando los dibujos. Se nos dirá que este test requiere cierta habilidad para el dibujo; pero como la finalidad no es la calidad del dibujo de realizar, sino únicamente una manifestación de que se ha comprendido el sentido del test impreso, expresada con simples líneas o círculos, la observación pierde su importancia.

Muchos otros sistemas de tests se han empleado para apreciar la rapidez y la comprensión de la lectura: com-

pletar algunas frases, contestar a un interrogatorio, reproducir las ideas contenidas en un texto, escoger una respuesta buena, etc., pero todos ellos adolecen de defectos.

La sencillez, la facilidad de empleo y el poco tiempo que el examen exige, son caracteres que unidos a las tendencias naturales del niño a la acción, recomiendan el test de lectura silenciosa que damos a continuación.

Aplicado a un número representativo de niños y niñas de una ciudad, (se hará en el presente año en las escuelas de Santiago), puede en seguida "percentilarse" y servir como un auxiliar muy útil a un Inspector advertido y a los Directores que quieran conocer objetivamente el grado de desarrollo adquirido en la lectura por los alumnos de las distintas escuelas o cursos.

German Kraus Q.
ESTADO N.º 260 Of. 206

SASTRERIA

CASIMIRES INGLESES

Cortes Exclusivos de Gran NOVEDAD.

Créditos a 6 y 8 mensualidades



Capital y Reservas \$ 12.780.780.39

RESERVAS MATEMATICAS completas.

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

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

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

Agencias en todo el País

Oficina Matriz:

Huérfanos 1313 esq. de Teatinos

SANTIAGO

BIBLIO-CRITICA

I.-Cultura General

LA COSECHA DE OTOÑO

El reciente fallecimiento del maestro Julio Vicuña C., pone de actualidad su libro de poesías titulado: "La cosecha de otoño y otros poemas" (Ed. de la Librería General de Victoriano Suárez, Madrid, 1932).

Un libro poético.—Don Julio Vicuña Cifuentes publicó "La cosecha de otoño" en 1920, es decir, después de haber cultivado con sereno y recogido amor los campos de la poesía. No tuvo, pues, vanos ni vanidosos apresuramientos. Esperó tener el fruto en sazón para recogerlo en el volumen que multiplicase su nombre.

"La cosecha de otoño" tiene hasta hoy dos ediciones; la segunda es de 1932 y se imprimió en España. Lleva un prólogo de Antonio Gómez Restrepo. El contenido de las páginas liminares del colombiano, no me agradan ni las encuentro justas. Sin embargo, el título de ese breve estudio es una feliz denominación para el lirismo de Vicuña Cifuentes: "Un poeta humanista".

No me agradan las polémicas literarias; pero no puedo dejar de rectificar dos afirmaciones de Gómez Restrepo... "Hay—dice—en la cosecha otoñal de Vicuña Cifuentes versos que recuerdan el humorismo sentimental de Heine o de Campoamor"... Nada más antojadizo que parejo recuerdo. Heine, el semita amargo, sarcástico y burlón muy poco tiene que ver con el poeta chileno. En cuanto a Campoamor el recuerdo re-

sulta todavía más peregrino. En efecto, ¿qué tiene que ver la poesía depurada en la más fina tradición idiomática y literaria del chileno, con la sistemática insinceridad versicular del asturiano? En verdad, no hay punto de contacto ni de semejanza entre el poeta de "La cosecha de otoño" y el de las "Doloras".

Pero quede de lado este asunto, que es asunto de apreciación crítica, y considérese el libro, el único libro poético 'que deja como lírico mensaje Julio Vicuña.

Se inicia el libro con un soneto que es como un examen de conciencia estética.

Tal vez—dice en la segunda estrofa—no todo es trigo; tal vez la troj rebasa—intrusa, la cizaña que se escurrió furtiva"... He aquí a la par sinceridad y modestia. Sinceridad, porque nunca para el artista legítimo hay seguridad absoluta que su cosecha sea de puro trigo, es decir, de conseguidos y auténticos frutos valiosos y fecundos: "Tal vez no todo es trigo"... Admirable y atormentadora duda que nunca deja en paz a la conciencia creadora honrada. Porque si cada vez que se escribe se tuviese la seguridad que siempre la obra está en el cénit de la perfección, no se tendrían dudas ni angustias.

El artista verdadero sufre con la suerte que correrán los hijos de su fantasía, de su vida más recóndita y más íntima. Es la angustia del padre

que ve partir a su hijo de carne y sangre a lejanos y desconocidos países.

Modestia, porque tal vez "la cizaña se escurrió furtiva". La cizaña en el arte es la falta de técnica, el adocenamiento, el retoricismo que sitia y asalta al poeta, al creador en su trabajo. ¿Cómo es necesario luchar contra los ocultos enemigos que sorprenden al artista! De ahí que don Julio diga metafóricamente, no sin un leve temblor de angustia: no todo es poesía, acaso haya ripio. Sinceridad y modestia. Hermosa actitud moral y estética. Sólo los grandes y los limpios de corazón hablan con parejas palabras.

"La cosecha de otoño" está dividida en varias secciones. Pero en este trabajo, no voy a seguir el orden interno ni externo dado por el poeta a su obra. Voy a ir espigando de aquí y de allá para formar un haz de aproximaciones críticas que aspiran a formar un conjunto temático de interpretación tal vez demasiado personal. La labor crítica siempre se resiente de personalismo. ¿Por qué? Pues porque no se puede prescindir del yo presente consciente e inconscientemente.

Confesión y poetización.—Hay formas artísticas que cumplen con la necesidad humana de confesarse, de comunicar los secretos que se llevan en el corazón. Y bien, el lirismo es, en rigor, una confesión. De la abundancia del corazón habla la boca.....

Pero ya que la confesión alcance el rango de obra estética, no basta que los ingredientes de la creación sean un confesar, un descargar la conciencia de preocupaciones y cuitas, de anhelos y esperanzas. Es necesario que haya acoplados a estos elementos de liberación, de la superabundancia íntima y de presión psíquica, otros elementos actuantes y directores, ele-

mentos que unidos a la vivencia lírica, sirvan para plasmar en forma adecuada la obra estética objetiva y valiosa.

Ese elemento—no sé si es feliz el nombre—lo denomino poetización. En otros términos, es la capacidad para objetivar en obra lo que va como un rumor difuso, placentero y doloroso en el alma del poeta.

Poetización, por lo tanto, es el estado íntimo anterior que siente el creador. Es el preludio no musicalizado en voces; pero que urge con fuerza expansiva a salir de los senos psíquicos a la carilla blanca para quedar viviente y palpitante.

El lirisismo, pues, a la par es confesión y poetización. Dice el poeta que me ocupa en "Música prohibida" (pág. 57):

"Amor de doncella mi carne consume;
de día la busco, de noche la sueño;
en ondas muy tenues me llega el perfume
del cuerpo inviolado de cutis sedoso".

He aquí una confesión, una confesión que si no tuviera la virtud poética, sería la expresión de un deseo puramente carnal. Y aquí llego, de súbito, a otro aspecto de la poetización: es la representación idealizada de la realidad.

El arte es, en muchas de sus manifestaciones, idealización de la áspera y ácida realidad que rodea al hombre.

La poesía—podría decir con justicia: la creación—de Vicuña Cifuentes no siempre es idealista, tiende también a la plasmación realista, directa del mundo que le sirve de escenario. En tal sentido es típico su soneto: **El asno.**

“En la dehesa sátiro, en el corral
asceta,
paciente como Job, como Falstaff
deforme,
con gravedad de apóstol, so-
bre la frente quieta
lleva los dos apéndices de su cabe-
za enorme.”

Hay en la descripción elementos de poetización que sólo el artista legítimo sabe hallar. La riqueza y acierto en las comparaciones son bellos elementos estéticos que, iniciándose con dos adjetivos tan contrapuestos como sátiro y asceta, terminan con la dulce evocación evangélica del Nazareno, al final del soneto.

Primavera y juventud.—Don Julio era un amante entusiasta de la vida en sus múltiples aspectos. De ahí que

la denominación de humanista, que se le ha dado, adquiera una resonancia, no sólo erudita, sino vital. Porque humanismo es también encendido amor por lo humano, por lo bello y noble de la existencia.

El humanismo es reacción violenta contra el ascetismo medioeval. La vida deja de ser camino para la celeste morada eterna y se transforma en lugar de permanencia perdurable. No se espera, pues, una vida ultraterrena, sino que se vive la terrenal existencia con la máxima plenitud e intensidad.

Y bien, ¿qué es la primavera? Es la estación del año y de la vida en que la savia y la sangre, vibran jubilosas de energía y de magia fertilizante y fecundante.

El poeta de “La cosecha de otoño”

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

ES EL VALOR DEL PASAJE

En Tren Expreso a Valparaíso

EN CADA SENTIDO CON

Boleto de ida y vuelta

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

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

Más datos en las estaciones y en las

OFICINAS DE INFORMACIONES DE

SANTIAGO: Bandera esquina Agustinas.—Teléfono 85675

VALPARAISO: Avenida Pedro Montt 1743.—Teléf. 7091.

poco tiene de otoñal. En cambio, como flores la primavera en corolas líricas y musicales en sus versos. El poeta pinta, en verbo luciente y tierno, como la fronda fresca, la estación florida de la vida humana y planetaria.

Arriba el cielo cargado
del aura de las praderas;
abajo, la tierra virgen,
que sus caricias anhela.
Arriba, el sol que fecunda;
abajo, la hinchada yema:
¡Oh niña, ya viene el tiempo
de la alegre primavera!

Y estos dos versos finales se repiten al fin de cada estrofa como un "ritornello" galante y placentero; pero en la última porción poética, se transforma levemente: "¡Oh niña, ya este es el tiempo—de la alegre primavera." Termina, pues, cantando no ya la primavera que "viene", sino la que "es". Y este tiempo verbal presente le da un tono de indicación magnífico a todo el conjunto, pues se canta la realidad actual que vive el

poeta con deleitable fruición sensitiva.

La primavera para Don Julio era la época predilecta. Sabio gustador de la vida, se regocijaba de esa vida plena que se respira en la estación florida. La naturaleza con sus flores y su aire aromado y tibio invita a vivir más de prisa en el goce y en la acción. Hay como una oculta tensión en la atmósfera que empuja al placer y a la ufanía de vivir por vivir.

La primavera y la juventud. He aquí los grandes amores de Don Julio. Porque amó la primavera la cantó con recogida unción de poeta legítimo; porque amó a la juventud supo educarla como maestro, comprenderla como hombre y perdonarla como sabio.

Y qué cruel ironía: don Julio entró a la mansión del silencio en primavera. La vida tiene contrasentidos que nadie podrá explicar nunca. Por otra parte, ¿para qué explicaciones ante el bien perdido más allá de la muerte, más allá del eterno misterio?

Norberto Pinella.

II.— CULTURA PROFESIONAL

EL METODO DE TESIS ESCOLARES, AL SERVICIO DE LA ESCUELA ACTIVA. Por Oscar Bustos A. De la Misión Educacional Chilena. San José. Costa Rica. 1936.

Con una gentil dedicatoria del Sr. Emanuel Solorzano F., Director Técnico de la escuela de Santiago de Puriscal, Costa Rica, hemos tenido el gusto de recibir y la satisfacción que produce leer un excelente y documentado trabajo, como ciertamente lo es, el que lleva por título, el que encabeza estas líneas,

El volumen en cuestión contiene 230 páginas y a través de las mismas se informa ampliamente al que fué Secretario de Educación de la hermana república de Costa Rica, D. Teodoro Picado, sobre el resultado obtenido por el psicólogo, profesor Oscar Bustos, en las pruebas realizadas en cuatro cursos regulares y tres cursillos temporales de perfeccionamiento, en los cuales se procuró familiarizar a los maestros de las escuelas de una considerable parte del bello país hermano, ofreciéndoles el conocimiento de la técnica y la práctica de los tests, con el propósito de lograr una organi-

zación psicológica de los distintos grados, así como a una apreciación más objetiva de la capacidad y conocimientos de los escolares de los planteles públicos de aquel país amigo.

A través de las páginas del brillante informe, se evidencia la labor realizada por el notable técnico profesor Bustos, pues ha tenido presente, en su acucioso estudio, los fundamentos doctrinales y teóricos del Método de tests, en su aplicación práctica y en su utilización.

Todo el contenido del libro es modular y no vacilamos en recomendar la lectura y estudio de tan importante volumen a cuantos educadores les interese—y a todos les debe interesar—, el complejo problema que ofrece permanentemente la inteligencia infantil.

R. V.

ESCUELAS VOCACIONALES, DE CONTINUACION E INDUSTRIALES EN LA CIUDAD DE NEW YORK, Por Juan D. Alfonso
Imp. "La Propagandista". 1936.

Hemos tenido el gusto de recibir un folleto, muy bien impreso y de 73 páginas de papel satinado, que contiene el informe oficial que el señor Juan D. Alfonso, Profesor del Grupo XI (Trabajos Manuales) de la Escuela Normal de Camagüey, se ha dignado enviarnos.

A través de la lectura del documentado informe, el señor Alfonso no solamente demuestra dominio de la materia a su cargo, sino que, cumpliendo resolución de la Secretaría de Educación de manera cabal, expone con minuciosidad de detalles todo cuanto importa conocer de la marcha de los planteles Vocacionales y de Continuación, tan enlazados con las Escuelas Industriales que funcionan en la ciudad de New York.

En su folleto, el notable maestro de artes prácticas relaciona las numerosas escuelas que visitó, si bien se detiene a considerar con mayor detenimiento la "Murray Hill Industrial High School", para varones, y la "Brooklyn Industrial High School" para muchachas. Trata con detenimiento, producto de una acuciosa observación, la índole de ambas Escuelas, los requisitos para la admisión, los horarios, los cursos, etc.

Después de leer el informe de competente maestro de artes prácticas, se evidencia que su propósito principal fué, darnos a conocer el funcionamiento de aquellos importantes planteles de enseñanza y educación científica y práctica; que la Escuela de Continuación es una institución que se propone dar a los alumnos de uno y otro sexo, guías morales, físicas y sociales; que los jóvenes que estudian en las mismas pueden concurrir a las clases diurnas, y que entre nosotros, con un poco de voluntad, se pudiera hacer algo similar a lo que en aquel gran país se hace a este respecto.

Precisamente en este mismo número, en nuestro editorial, nosotros abogamos porque lo que hizo el compañero Juan D. Alfonso, es decir, personarse en los lugares en que pueden recogerse las impresiones y las vivencias de modo directo, para después trasmitirlas fielmente a cuantos interesen estas importantes cuestiones educacionales, lo haga nuestra Secretaría, enviando a pedagogos probados y entusiastas para que recojan el conocimiento y la experiencia en sus verdaderas fuentes y nos las puedan transmitir sin alteraciones.

Reciba nuestros más calurosos parabienes el estimado compañero, por su meritísimo trabajo en pro de una materia tan abandonada entre nosotros.

R. V.

LOS CENTROS DE INTERES EN LA ESCUELA. Por Clotilde Guillén de Rezzano. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid 1936.

He aquí una obra que deben leer todos los maestros a quienes interese realmente el movimiento renovacionista que se ha iniciado en Cuba. En este volumen, correspondiente a la Serie "La práctica de la educación", se sugieren, sencilla pero brillantemente, los ejercicios que pueden motivar en la escuela los "centros de interés" en que se basa el Método Decroly. La autora de esta obra ejerce en la Escuela Anexa, para Niñas, que funciona en la Escuela Normal de Maestranza N° de la ciudad de Buenos Aires. Con ligeras modificaciones, los ejercicios pueden ser desarrollados en nuestras propias escuelas, adaptándolos a nuestras características, que en no pequeña parte difieren de las que distinguen a la República Argentina. Hábilmente nos explica la señora Guillén de Rezzano lo fundamental de este Método Decroly: "Los centros de interés, tal como se presentan en este trabajo, pueden ser desarrollados en cualquier escuela, por muy pobre que sea su dotación, siempre que el maestro sea rico de inventiva, actividad, amor a los niños y a su profesión. En caso contrario, recomendamos que no se aborde la tarea, porque ha de resultar superior a las fuerzas de quienes quieran asumirla sin esas condiciones básicas... No son, además, una fiel reproducción de los centros de interés ideados y realizados por el Dr. Ovidio Decroly, pues a ello se opone el tipo de las escuelas a que están destinados; son, como se verá fácilmente, adaptaciones de acuerdo con los medios en que generalmente actúan los maestros del Estado, algo así como una transición entre la escuela anterior y la de mañana".

R. G. R.

UNA ESCUELA NUEVA EN CUBA. Por Julio Quintana y Díaz. La Habana. 1936.

Bien conocida es la personalidad del Dr. Quintana, particularmente en nuestro mundo pedagógico o docente. Consagrado durante toda su vida a la educación, ha desempeñado diversos cargos oficiales en el Departamento de Instrucción Pública: Maestro de aula, Director de escuela, Inspector de Distrito, Inspector Provincial, Superintendente en las provincias de La Habana y Oriente. Y es de aquellos funcionarios técnicos que pasan por los cargos que desempeñan procurando dejar huellas de su actuación competente. Servía la Inspección Escolar del Distrito de Santiago de Cuba cuando acometió la tarea, extraordinaria entonces, de ensayar el Método Decroly — o el Sistema, como el Dr. Quintana quiere, con razón sobradísima, que se le llame — y escogió una escuela que reunía los mejores requisitos para el buen éxito de la experiencia. En efecto, documentalmente nos prueba el autor de "Una Escuela Nueva en Cuba", obra que deben apresurarse a estudiar nuestros maestros públicos y privados, que el Sistema Decroly, con las modificaciones que nuestra especial psicología impone, puede rendir los más fecundos resultados, no obstante el decrecimiento del entusiasmo que las innovaciones del célebre psicólogo belga despertaron entre nosotros. Y es que somos muy dados a aceptarlo y rechazarlo todo sin previo estudio, y mucho menos experimentación, ya que, en Cuba, ¿quienes han realizado todas las prácticas precisas para rechazar el Sistema a que nos referimos? Aquellos que quieran conocer, sin tomarse la molestia de la investigación propia, lo que es posible lograr con la aplica-

Boletín Informativo

NOMBRAMIENTOS.—

Decreto N° 7584.—Santiago 4 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña María Lagos Pinto, profesora de la Escuela N° 13 de Chillán, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela de Aplicación Anexas a la Normal de Angol.

Decreto N° 7515.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Catalina Astete Pinto, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 26, de Osorno.

Decreto N° 7516.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Laura Osses Muñoz, directora de la Escuela de 3.a clase N° 9, de Mulchén, para que desempeñe igual cargo en la Escuela de igual clase N° 56, de Angol.

Decreto N° 7517.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Humberto Rozas Sepúlveda, director de la Escuela de 3.a clase N° 17, de La Unión.

Decreto N° 7518.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don José Remberto Rivas Henríquez, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesor de la Escuela N° 34, de Victoria.

Decreto N° 7587.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Hortensia Aguayo Segura, profesora de la Escuela N° 28, de Concepción, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 2.a clase N° 19, del mismo departamento.

Decreto N° 7592.—Santiago, 5 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Irma García Altamirano, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 77, de Llanquihue.

Decreto N° 7594.—Santiago, 5 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Fresia Ostornol Fernández, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 33, de Iquique.

Decreto N° 7640.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Odilia Sanguinett Bórquez, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 93, de Ovalle.

ción de ese Sistema, lean la obra del Dr. Quintana, estudien ese magnífico libro, "Una Escuela Nueva en Cuba", seguros de que habrán de incorporar-

se a la legión que va en busca de rumbos nuevos para nuestra enseñanza.

R. G. R.

Decreto N° 7637.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Laura Henríquez Cartes, profesora de la Escuela N° 13, de Imperial, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 6, de Victoria.

Decreto N° 7638.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Juana Ortiz Pérez, directora de la Escuela de 3.a clase N° 33, de Tomé, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 18, del mismo departamento.

Decreto N° 7639.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Elba Castro Muñoz, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 10, de Aysen.

Decreto N° 7641.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Marta Arriagada Ojeda, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 26, de Bulnes.

Decreto N° 7642.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Arturo Oróstica Rodríguez, profesor de la Escuela N° 41, de Concepción, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 6, de Tomé.

Decreto N° 7643.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Guillermina Ortiz Vera, primer nombramiento, para que desempeñe en calidad de interina el cargo de profesora de la Escuela N° 34, de Castro.

Decreto N° 7644.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Erima Fourcaud Muñoz, profesora de la Escuela N° 10, de Concepción, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 12, de Aysen.

Decreto N° 7645.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Teresa Márquez Ulloa, profesora de la Escuela N° 37, de Linares, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 26, del mismo departamento.

Decreto N° 7770.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Hortensia Valette Z., profesora de la Escuela N° 41, de Valparaíso, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 8, de Melipilla.

Decreto N° 7771.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Pedro Octavio Gómez Araneda, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesor de la Escuela N° 4, de San Antonio.

Decreto N° 7772.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Sócrates Raúl Aparicio M., primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesor de la Escuela N° 4, de Arauco.

Decreto N° 7818.—Santiago, 14 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Carlos Quinteros Adasme, profesor de la Escuela N° 4, de Arauco, para

que desempeñe el cargo de director de la Escuela de 3.a clase N° 11, de San Carlos.

Decreto N° 7839.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Carmen Poblete Polanco, profesora de la Escuela de 3.a clase N° 37, de Victoria, para que desempeñe el cargo de directora de la misma Escuela.

Decreto N° 7840.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Luisa Méndez Aravena, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 29, de Los Andes.

Decreto N° 7842.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Aída Valenzuela Martínez, profesora de la Escuela N° 10, de Maipo, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 4, de Rancagua.

Decreto N° 7843.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Ester Figueroa M., profesora de la Escuela de 3.a clase N° 23, de La Unión, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de la misma Escuela.

Decreto N° 7844.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Manuela Valdebenito González, profesora de la Escuela N° 16, de Coronel, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 10, del mismo departamento.

Decreto N° 7961.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Blanca Donoso Martínez, profesora de la Escuela N° 11, de Maipo, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 6, de Valdivia.

Decreto N° 7962.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Ana Martínez Correa, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 83, de Ovalle.

Decreto N° 7922.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Elinia Letelier Cancino, directora de la Escuela de 3.a clase N° 13, de Constitución, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 2, del mismo departamento.

Decreto N° 7923.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Leonidas Correa Correa, director de la Escuela de 2.a clase N° 18, de Mataquito, para que desempeñe igual cargo en la Escuela de 3.a clase N° 10, de Curicó.

Decreto 7957.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Concédese el título de Profesor de Educación Primaria Urbana a don Víctor Navarrete Navarrete.

Decreto N° 8022.—Santiago, 21 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Lebnila Mellado Muñoz, directora de la Escuela de 3.a clase N° 30, de

Angol, para que desempeñe igual cargo en la Escuela de igual clase N° 36, de Victoria.

Decreto N° 8024.—Santiago, 21 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Olga Arévalo Stuardo, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 17, de La Unión.

Decreto N° 8027.—Santiago, 21 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Flor Henríquez Coloma, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 37 de Victoria.

Decreto N° 8061.—Santiago, 25 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a don Ramón Aravena Falcón, profesor de la Escuela N° 1, de Valdivia, para que desempeñe igual cargo en la Escuela N° 10, de Talca.

Decreto N° 8062.—Santiago, 25 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Rebeca Letelier Valenzuela, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de profesora de la Escuela N° 13, de Imperial.

Decreto N° 8063.—Santiago, 25 de Noviembre de 1936.—Nómbrase a doña Editta Seguel Rubilar, primer nombramiento, para que desempeñe el cargo de directora de la Escuela de 3.a clase N° 9, de Mulchén.

GRADOS.—

Decreto N° 7777.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Se declara que la clasificación que corresponde a don Eleodoro Olavarría Díaz, de la Escuela N° 5, de Coronel, es la siguiente: Grado 3°, a contar desde el 1° de Enero de 1931.

Decreto N° 7846.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Se declara que doña Laura Sánchez Aguilera, profesora de la Escuela N° 12, de Itata, tiene derecho a figurar en el grado 10°, a contar desde el 1° de Octubre de 1935.

Decreto N° 7848.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Se declara que doña Julia Luzio Viayra, profesora de la Escuela N° 75, de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 10°, a contar desde el 1° de Agosto del presente año.

Decreto N° 7851.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Se declara que doña Elena Labra Ponce, profesora de la Escuela N° 14, de Quillota, tiene derecho a figurar en el grado 3°, a contar desde 1° de Julio de 1934.

Decreto N° 7850.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Se declara que don Arturo Merino Poblete, profesor de la Escuela N° 29, de Concepción, tiene derecho a figurar en el grado 7°, a contar desde el 1° de Agosto último.

Decreto N° 7102.—Santiago, 17 de Octubre de 1936.—Se declara que

don Pedro Figueroa González, profesor de la Escuela N° 1, de Mulchén, tiene derecho a figurar en el grado 4º, a contar desde el 1º de Octubre de 1930.

Decreto N° 7966.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Se declara que doña Elena Duhau Monge, profesora de la Escuela N° 14, de Osorno, tiene derecho a figurar en el grado 7º, a contar desde el 1º de Septiembre último.

Decreto N° 7967.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Se declara que doña Isabel Bórquez Pérez, directora de la Escuela N° 215, de Santiago, tiene derecho a figurar en el grado 3º, a contar desde el 1º de Abril del presente año.

RENUNCIAS.—

Decreto N° 7634.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta don Roberto Matus Yáñez, de su cargo de director de la Escuela N° 22, de Petorca.

Decreto N° 7816.—Santiago, 14 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Sara Latorre Valdovinos, de su cargo de directora de la Escuela de 1.ª clase N° 270, de Santiago.

Decreto N° 7817.—Santiago, 14 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta don Félix Miranda García, de su cargo de Inspector Escolar de San Felipe y Los Andes.

Decreto N° 7838.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Lucila Droguett, de su cargo de profesora de la Escuela N° 4, de Rancagua.

Decreto N° 7963.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Zoila Moraga Rivera, de su cargo de directora de la Escuela N° 41, de Mataquito.

Decreto N° 7964.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Cristina Rodríguez Figueroa, de su cargo de profesora de la Escuela N° 16, de Chillán.

Decreto N° 8105.—Santiago, 25 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Clodomira Gatica Peña, de su cargo de directora de la Escuela N° 57, de Valdivia.

Decreto N° 8109.—Santiago 25 de Noviembre de 1936.—Acéptase la renuncia que presenta doña Blanca Soto P., de su cargo de profesora de la Escuela N° 37, de Concepción.

LICENCIAS.—

Decreto N° 7522.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Olga Valenzuela Molina, profesora de la Escuela N° 6, de San Antonio.

Decreto N° 7530.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Concédense siete días de licencia, a doña Susana Ballesteros Muñoz, directora de la Escuela N° 168, de Castro.

Decreto N° 7331.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Ocho días a doña Susana Ballesteros Muñoz, directora de la Escuela N° 168, de Castro; tres días a doña Matilde Prado Araya, profesora de la Escuela N° 13, de Rancagua.

Decreto N° 7532.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias, al personal que se indica: Diez días a doña Laura Carrasco Mesías, profesora de la Escuela N° 31, de Maipo, y catorce días a doña Emma Mondaca Arriagada, profesora especial de Economía Doméstica de las Escuelas Primarias de Santiago.

Decreto N° 7533.—Santiago, 4 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Un mes a doña Amanda Hernández Alvarado, profesora de la Escuela N° 3, de Llanquihue; y un mes a don Abelardo Meza Godoy, profesor de la Escuela N° 114, de Valparaíso.

Decreto N° 7669.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias, al personal que se indica: Un mes a doña Deyanira Koch Fuentes, profesora de la Escuela N° 16, de Temuco; y veinticinco días a don Herminio Morales Sepúlveda, profesor de la Escuela N° 1, de Lebu.

Decreto N° 7669.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias, al personal que se indica: Quince días a doña Noemí Cortés González, profesora de la Escuela N° 38, de San Fernando; quince días a doña Sara de la Fuente West, directora de la Escuela N° 59, de Caupolicán, y quince días a doña Sara Gutiérrez Silva, profesora de la Escuela N° 9, de Caupolicán.

Decreto N° 7667.—Santiago, 9 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Un mes a doña Amelia Andrade Vargas, directora de la Escuela N° 44, de Llanquihue; ocho días a don Rigoberto Cárcamo Alvarez, profesor de la Escuela N° 1, de Osorno, y quince días a doña Mercedes Riso Matus, profesora de la Escuela N° 2, de Laütaro.

Decreto N° 7781.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Un mes a doña Elena Ocampo Garrido, profesora de la Escuela N° 24, de Maipo, y un mes a doña Blanca Arévalo Sentis, profesora de la Escuela N° 20, de Santiago.

Decreto N° 7783.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Un mes a doña Luisa Mourguez Bernal, profesora de la Escuela N° 13, de Talca, y un mes a doña Olin-
da Mansilla Pérez, directora de la Escuela N° 75, de Castro.

Decreto N° 7856.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias, al personal que se indica: Un mes a doña Petronila Hernández Romero, profesora de la Escuela N° 14, de Cauquenes, y un mes a doña Luz Sepúlveda Osorio, profesora de la Escuela N° 55, de Concepción.

Decreto N° 7779.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Ténganse por concedidos ocho días de licencia a doña Lastenia Meneses Aguiar, ex-profesora de la Escuela N° 131, de Santiago.

Decreto N° 7810.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Elena Rosa Gómez Yarcer, directora de la Escuela N° 18, de Osorno.

Decreto N° 7802.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Ocho días a don Bertilo Ormeño, director de la Escuela N° 51, de Imperial, y cinco días a don Evaristo Arellano de la Fuente, profesor de la Escuela N° 1, de Constitución.

Decreto N° 7804.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Olga Poza Valenzuela, profesora de la Escuela N° 16, de Antofagasta.

Decreto N° 7503.—Santiago, 13 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Un mes a doña Luisa Cárcamo Guerrero, directora de la Escuela N° 10, de Llanquihue, y un mes a doña Palmira Saavedra Hamett, profesora de la Escuela N: 2, de Villarrica.

Decreto N° 7865.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias, al personal que se indica: Quince días a don Luis Correa Vergara, profesor de la Escuela N° 24, de Mataquito; ocho días a doña Graciela Pérez Silva, profesora de la Escuela N° 6, de Parral, y quince días a doña Ana R. Salinas Díaz, profesora de la Escuela N° 17, de Lontué.

Decreto N° 7667.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Diez días a doña Florentina Contreras Méndez, profesora de la Escuela N° 3, de Victoria, y un mes a doña María Courtin Jiménez, profesora de la Escuela N° 27, de Santiago.

Decreto N° 7868.—Santiago, 17 de Noviembre de 1936.—Concédese un mes de licencia a doña Virginia Sarzoza Toledo, profesora de la Escuela N° 13, de Talcahuano.

Decreto N° 7976.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Un mes a doña Luisa Avila Ca-

rrillo, directora de la Escuela N° 12, de Los Andes; veintidós días a doña Ana Suárez Olgún, profesora de la Escuela N° 73, de Santiago, y dos días a doña Amanda Vargas Lizana, profesora de la Escuela N° 26, de Santiago.

Decreto N° 7977.—Santiago, 19 de Noviembre de 1936.—Concédense las siguientes licencias al personal que se indica: Doce días a doña Laura Barría Barría, profesora de la Escuela N° 47, de Valparaíso; ocho días a doña Felicia Rodríguez Canales, profesora de la Escuela N° 1, de Maipo, y veinte días a doña Delia Ulloa Quezada, profesora de la Escuela N° 81, de Santiago.