

ARTÍCULOS

GROUSSAC, P., El ídolo del hogar. (A mis nietos), en *El Diario*, (1ª sección), edición especial dedicada al niño, (sin fecha).

Habla de la infancia y la niñez y luego se ocupa de la educación casera que, sin duda alguna, dice, es la que ejerce influencia más decisiva en la formación del carácter y de los sentimientos del niño. Se refiere a « la debilidad reprochable que observan, respecto de sus hijos párvulos o adolescentes, la mayoría de los padres argentinos ». Demuestra los resultados nocivos y acaso funestos, dice, del régimen familiar, sobre todo durante la primera infancia, cuando su acción no está atemperada aún por una buena disciplina escolar. Hace ver así que por los mimos y complacencias, en nuestros hogares se le ha creado al niño una situación tal que lo convierte en un pequeño despota « no menos imperioso por ser zalamero y risueño ». Hace notar que las madres y aun los padres más enérgicos revelan ante las faltas de sus hijos una indulgencia exagerada que raya en indiferencia, pues parece desconocer la necesidad del castigo y hasta de la más indicada reprimenda ; y habla de la debilidad aún mayor de los abuelos, que suele provocar reconvenciones, dice, hasta de las propias madres. Considera que esta debilidad de los abuelos se debe a que aún entre los ancianos, que conservan todavía íntegra su inteligencia, el carácter suele sufrir un decaimiento que lo viene aproximando al de la niñez, de ahí su inaptitud, agrega, para imponer a sus nietecitos las más elementales reglas de disciplina. Finalmente, cree en la conveniencia de examinar si esa falta de dirección doméstica halla suficiente correctivo en la enseñanza primaria de nuestra escuela, y apunta que la escuela primaria argentina merecería bajo ciertos conceptos, ocupar un puesto muy estimable entre las de cualquier país ; ya se considere la capacidad media de los maestros, que, además de aplicar correctamente los métodos de la pedagogía moder-

na, no dejan de añadir a la instrucción propiamente dicha, nociones de educación moral fundadas en sanos preceptos y bien elegidos ejemplos; ya se miren sus instalaciones alegres e higiénicas; ya, por fin, se atiende al aspecto generalmente sano y cuidado de su población infantil, cuya expresión de alegría y vivacidad durante la lección atestigua el provecho con que la reciben. Aquí aparece quizá realizado el desideratum de una buena escuela bajo su doble faz instructiva y educativa. Seguido dice: « No creo que un observador imparcial pronunciara un juicio tan favorable sobre la mayoría de nuestros institutos secundarios y superiores, donde, sea cual fuere la realidad de la enseñanza prometida por los frondosos programas, resulta poco menos que inexistente la acción moral del profesor sobre sus alumnos. »

ALTAMIRA, R., Meditación al inaugurar la «Biblioteca Pestalozzi», en *Revista de Escuelas Normales*, número 43, páginas 9-91, Guadalajara, marzo de 1927.

« Todo movimiento invita a la meditación, quizá más que ningún otro hecho humano. Sea de criatura corporal o de criatura espiritual, significa el aporte de una fuerza nueva llena de posibilidades, cuya trayectoria y cuyo empuje futuro se nos ofrece como un misterio y cuya revelación sólo en parte podemos determinar o dirigir. Eso lo saben bien los maestros, para quienes todo alumno es inicialmente un interrogante y, a veces, sigue siéndolo por meses y años.

« También lo es una biblioteca, formidable depósito de energías espirituales cuya reacción particular en cada uno de los lectores es imposible determinar *a priori*. Pero una biblioteca de centro docente, no puede ser una fuerza a la que se deje obrar espontáneamente a lo que saliere. Debe ser — y cuando nuestras bibliotecas se conviertan en algo vivo que implica consejo, orientación, explicación de textos, a veces, serán como digo, — un medio de educación en que el maestro intervenga tanto como en las lecciones de cátedra o en las excursiones. Tal vez en una biblioteca pública general, la función auxiliadora de los bibliotecarios sea muy difícil — en ciertos casos, quizá imposible — de organizar, aunque ya existe en algunas bibliotecas del extranjero. Pero en las que se crean anexas a una cátedra o para servicio de una escuela, esa función es, sin duda, básica, y espero que consiituya vuestra primera preocupación.

« Hay otra que deriva del nombre glorioso con que habéis querido bautizarla. Pestalozzi es para mí, ante todo — y algún día confío en

que os podré explicar el por qué — bondad y amor al niño. Tengo, por otra parte, la experiencia de que ambas cosas son más eficientes en la vida, y concretamente en la obra docente, que todos los recursos de la ciencia y del talento personal. Invocar el nombre de aquel gran maestro, al inaugurar vuestra Biblioteca y ponerla bajo la égida de aquél, os obliga a ser buenos y amorosos con los libros.

« No me refiero a la bondad que conduce a tratarlos con respeto y limpieza. Cada libro es un tesoro que no nos pertenece individualmente más que en cuanto necesitamos usarlo para nuestro provecho espiritual; y cuya riqueza, que felizmente no se consume con el aprovechamiento que de ella hace cada hombre, pertenece a todos y para todos hay que conservarla.

« Pero hay otra clase de bondad para con ellos que se aproxima mejor a la que selló el alma de Pestalozzi — la que se traduce en benevolencia para quienes escribieron el libro si a ellos les llevó una intención sana en que el culto de la verdad y de la belleza y el respeto al público, que exige preparación y trabajo hondo, han dirigido el pensamiento y la pluma. Esa benevolencia — que es consideración humana hacia el trabajo sincero del prójimo — la he predicado singularmente hace años, con relación a las obras literarias. Permitidme, en razón a la brevedad y a la concreción a la idea, que repita hoy párrafos de entonces. Substancialmente dicen todo lo que yo pienso decir ahora. Vosotros lo aplicaréis a toda clase de libros y especialmente a los científicos, que en proporción mayor habréis de usar.

« ¿Qué ha hecho la Humanidad para seleccionar las obras que hoy llama « inmortales », fuente de alegrías infinitas? Ha olvidado los defectos y ha pensado sólo en las bellezas; pero con la singularidad de que éstas no son siempre las mismas, ni del mismo orden, en cada una de las obras, sino muy diferentes y aun, a veces, hasta cierto punto, contradictorias entre sí. Esa especie de eclecticismo benévolo del gusto es, en el fondo, justísimo, y es también el que hoy parece haber ganado nuestras almas contra los exclusivismos que pretendían reducir el campo de nuestras emociones.

« No consiste la benevolencia, entiéndase bien, en negar los defectos y en desconocer las diferencias de valor que distinguen unas obras de otras, sino en ver lo bueno que cada una de ellas tiene, en saberlo gozar y aprovechar separándolo de lo malo y sin hacerle perder nada de su fuerza estética...

« Lo que hace falta es tener el espíritu flexible, amplia y sutil la sensibilidad, para notar y recoger, aunque sea entre ortigas, las flores fragantes, esplendorosas de color o atractivas de forma, del alma

del artista. Y esta benevolencia hay que aplicarla, lo mismo a las obras de genio que a las del trabajador humilde a quien llegó una vez la hora de acertar con la cuerda de oro cuyas vibraciones llenan por un momento el espacio e iluminan para siempre una vida modesta que vuelve a sumirse en la obscuridad. Tenemos de ella ese momento feliz, y démosle gracias por él. El punto de separación de esa benevolencia respecto de la de aquellos críticos que todo lo encuentran bueno, consiste en distinguir tan sólo lo que merece distinguirse y no ocultar ni desvanecer los defectos que en lo demás del libro existan... o nos parezca que existan.

« Con ese espíritu quisiera yo que os acercareis, respetuosa y amorosamente, a los libros en que hallareis el esfuerzo mental de los hombres que, como vosotros, se han preocupado de las cosas altas y nobles que hacen respetable una vida. Tened por seguro que sólo así aprovecharéis todo el jugo que cada autor puede ofrecer a vuestra inteligencia o a vuestro sentimiento. »

Los principios morales que cimentan la educación, según Dewey, en *Revista de Escuelas Normales*, número 39, páginas 309 y 310, Guadalajara, noviembre de 1926.

1. La ética escolar es simplemente un aspecto de la teoría ética general, y puede ser tratado bajo dos encabezamientos : 1º el social; 2º el individual o psicológico. Son dos aspectos de conducta, aunque se fusionen en toda situación concreta. Ilustración de estos aspectos con ejemplos tomados de la vida.

2. Esta aplicación puede ser aplicada a la moral. El valor social en la experiencia escolar abarca mucho más que un entrenamiento en la ciudadanía, ya que alcanza a todo campo de la actividad social en que el niño se desenvolverá luego, incluyendo la obediencia y el mando de una comunidad democrática moderna (que es una comunidad cambiante).

De aquí que no podamos aceptar afirmaciones formales respecto de la aspiración moral de la educación. Ésta nos proporciona únicamente una categoría estéril de facultades mentales. Los ideales morales deben ser traídos a la tierra e interpretados en el hacer actual de los discípulos en la escuela.

3. La vida de la comunidad escolar debe ser entonces una vida real — no ejercicios para una existencia futura. — El olvido de esta demanda crea : 1º una situación patológica, en la que la atención del

maestro es dirigida a deshacer errores ; 2º un formalismo, en el que se cultiva una escuela ética, creada *ad hoc*.

4. Las empresas de esta comunidad (el programa y los métodos) necesitan también ser imbuídas de realidad con un propósito social. Primero, en cuanto al método: el lenguaje no debe ser un instrumento formal, sino que debe emplearse para su uso presente ; y cada discípulo debería encontrar su propio modo de expresión. Los estudios pueden proseguirse, no por su relación intrínseca con la experiencia presente, sino por estímulos externos: el efecto o el temor, o sea, por motivos antisociales de competencia. El principio opuesto lleva a la cooperación y al auxilio mutuo.

5. Aparte de este principio social fundamental, no tenemos criterio para el valor de la educación. La forma o la técnica no tienen finalidad, excepto en cuanto son necesarias para que se le subordine « el contenido », la experiencia consciente del hombre. Tómense ejemplos de la geografía.

6. Otra ilustración ejemplar, la significación de la historia para el niño. El pasado presenta, con frecuencia, una escena más simple, pero debe ser relacionada con el presente.

7. Los estudios que subrayan « la forma » han padecido siempre por falta de motivación. Las matemáticas pueden ilustrar esto.

8. ¿Qué tienen que ver entonces estas empresas con la moral? La relación es íntima, puesto que estas empresas, estos métodos, esta comunidad de vida en la escuela proporcionan al niño un material social y una situación semejante a la que le espera en la más amplia sociedad a que conduce.

9. La ética como una materia individual: 1º el estudio del niño nos revela el origen de la conducta en los instintos y los impulsos ; 2º debe ser examinada la vida individual para ver el conjunto del carácter en la infancia y la virilidad.

10. Tres rasgos predominantes de un « buen carácter »: 1º fuerza ; 2º buen sentido ; 3º sensibilidad y tacto ; las cualidades activa, intelectual y emocional del espíritu contribuyen todas a completar un carácter.

11. Permítasenos juzgar el trabajo de la escuela por esta norma ética: *a)* la mera inhibición no tiene valor; *b)* el buen sentido y el juicio sólo pueden ser ejercitados en la investigación activa; *c)* la emoción, además, sólo puede ejercitarse en las situaciones sociales adecuadas y en el material estético.

12. Conclusión: la necesidad de una fe estricta en la realidad de los principios morales que profesamos.

ROJAS-PAZ, P., Tradición y revolución, en *Nosotros*, número 212, páginas 5-18, enero de 1927.

Hombre libre es aquel que piensa y hace lo que tiene por mejor. Cuando la vida de un hombre se ha esclavizado a un gran sentimiento, a una gran pasión o a una gran idea, está efectuando actos superiores a toda voluntad. Nada le impide ser como es ; nada le obliga tampoco a ello. Tiene un destino superior a toda voluntad. Somos en general, mejor de lo que pretendemos ser.

ROMERO, F., Sobre el problema de los valores (A propósito de un libro de Augusto Messer), en *Síntesis*, número 4, páginas 111-122, setiembre de 1927.

Señala que, apesar de la singular significación del problema de los valores, reconocida hoy sin discrepancia, Augusto Messer cree que « hay en Alemania profesores de filosofía y autores de libros filosóficos que todavía no se han dado cuenta del alcance justo de la cuestión, y a corregir esta falla ha consagrado un libro ».

En seguida hace algunas referencias útiles para el estudio del problema y cita los escritos de Brentano *El origen del conocimiento moral* (1889) ; *¿ Qué son los valores ?* de Ortega y Gasset (*Revista de Occidente*, año I, n° IV) ; *I valori umani*, por Orestano (1907) ; *Das Wesen des Wertes und seine Begründung*, von doctor W. G. Schuwerack ; en *Philosophisches Jahrbuch des Goerres-Gesellschaft* ; *Fundamentos de la teoría de los valores*, por Oscar Kraus (1914).

Y termina ocupándose de la obra de Augusto Messer, *Deutsche Wertphilosophie der Gegenwart*, Reinicke, Leipzig, 1926.

ORGAZ, R. A., La esencia de la revolución. La tesis de Taine, en *La Prensa*, 7 y 14 de agosto, y 25 de setiembre de 1927.

Comienza con un comentario a propósito de la profecía que Ortega y Gasset enunciara en su ensayo *El ocaso de las revoluciones*, donde dice que en Europa no puede haber ya revoluciones.

Más adelante relata el diálogo sostenido entre un estudiante de filosofía y letras y un doctor en leyes sobre la significación del clasicismo y del romanticismo en los sucesos del 89 y de la política subsiguiente.

En el segundo capítulo titulado *El alma revolucionaria* se ocupa del « espíritu antihistórico » de la revolución y de las tres etapas del espíritu revolucionario, que exhiben el proceso ideal de la muerte y resurrección del Estado.

M « Así, la revolución — que filosóficamente es un proceso de muerte y resurrección del Estado, y que psicológicamente se resume en el espíritu antihistórico (cuyas tres etapas quedan señaladas), — se caracteriza, para la sociología, como un modo de conflicto, o mejor, como un método de dialéctica social. »

ALBERINI, C., *La filosofía y las relaciones internacionales*, en *Síntesis*, número 2, páginas 5-23, julio de 1927.

Discurso pronunciado en el VI Congreso Internacional de Filosofía, reunido durante el mes de setiembre de 1926 en la Universidad de Harvard (Cambridge, Mass., Estados Unidos).

« ¿Qué misión puede tener la filosofía en materia de relaciones internacionales? Colocado el asunto dentro de lo posible, sólo cabe afirmar que la filosofía tiende a ofrecer elementos éticos y lógicos para la constitución de una axiología jurídica de espíritu universal, siempre, claro está, que esta universalidad se nutra no sólo de legítima especulación filosófica e idealismo concreto, sino también de las espontáneas creaciones axiológicas de los pueblos cultos. »

CROCE, B., *Puntos de orientación de la filosofía moderna*, en *La Prensa*, 6 de febrero de 1927.

Comienza por reconocer, como hecho evidente, que la metafísica y la filosofía sistemática son dos concepciones que han llegado a ser anticuadas y casi extrañas al espíritu moderno, no así la filosofía verdadera, quien ha aseverado más enérgicamente y de un modo más conforme a los tiempos su propia naturaleza.

Más adelante se ocupa « la importancia que tiene la filosofía entendida como indagación acerca de las categorías, los ideales y los valores de la historia, y conciencia cada vez más rica y profunda de la humanidad ».

Y termina afirmando : que el estudioso de filosofía « para ser verdaderamente tal, no debe ser *puro filósofo*, sino ejercer, como todos los demás hombres, algún oficio, y ante todo el oficio de hombre ».

VERGARA, V., La instrucción primaria en 1926 (fragmento del mensaje del Gobernador de Buenos Aires doctor Valentín Vergara, leído ante la Honorable Asamblea Legislativa el 2 de mayo de 1927), en *Revista de Educación*, año LXVIII, número VI, páginas 566-569, La Plata, mayo-junio de 1927.

Demuestra que en la provincia de Buenos Aires la enseñanza ha sido objeto, por parte del Poder ejecutivo, de múltiples mejoras. Informa que durante el año 1926 funcionaron en dicha provincia 25 establecimientos más que el año anterior, o sea un total de 2548, estando representado el aumento por 10 nuevas escuelas urbanas y 19 rurales, habiendo sido suprimidas 4 suburbanas. Luego habla del personal docente que fué, dice, de 11.400 maestros. Los docentes de las escuelas públicas fueron 9036, de los cuales 8991 tienen diploma y 95 no lo tienen; de los diplomados 4318 poseen título de maestro nacional y superior, 4612 de maestro infantil y 11 tienen título especial. Presenta algunas consideraciones acerca de estas cifras y pasa a tratar la inscripción de alumnos. Así refiere que el número de alumnos matriculados alcanzó a 346.061 e indica su distribución en: escuelas públicas de la Provincia, 286.491; en escuelas anexas a las nacionales, 6694; en escuelas de la ley Láinez, 19.825 y en escuelas privadas, 33.051. A continuación se ocupa de la asistencia diaria que fué, dice, de 197.683 escolares; del problema de la edad escolar; de la orientación práctica y positiva de la enseñanza; de la necesidad de locales propios y adecuados; y finalmente trata la administración escolar.

SOTO-HALL, M., La fraternidad estudiantil en la América latina, en *Boletín de Educación*, número 59, 5ª época, páginas XXIX-XXXII, Santa Fe, agosto de 1927.

Cree que las relaciones entre los estudiantes de la América latina presentan a través de los tiempos tres distintas fases: de estrecha unión con origen obligatorio, durante casi toda la época colonial y primeros tiempos de la independencia; de sensible enfriamiento en una buena parte del siglo pasado y de actividades loables y prometedoras en lo que va transcurrido de la presente centuria. Desarrolla después los subtemas I, *El acercamiento en la época colonial*; II, *El resurgimiento de la fraternidad estudiantil*; III, *Algunas formas de acercamiento efectivo*.

REY-PASTOR, J., Valor educativo de la enseñanza matemática, en *Síntesis*, número 1, páginas 35-50, junio de 1927.

Aborda, «con criterio objetivo, el problema de la segunda enseñanza y en particular el de la enseñanza matemática...». Afirma que el valor de la matemática como disciplina educadora del espíritu ha sido muy discutido. Cree que «la utilidad que debe esperarse de la enseñanza matemática secundaria, en cuanto a su fin educativo, es evitar esas confusiones tan frecuentes en la conversación y aun en discursos y libros, entre causa y efecto, todo y parte, condición necesaria y condición suficiente, recíproco y contrario... aparte de los círculos viciosos, peticiones de principio, etc. ».

RASCIO, V., Escuela graduada « Joaquín V. González », en *Revista de Educación*, año LXVIII, número II, páginas 393-399, La Plata, marzo-abril de 1927.

Se ocupa de las innovaciones introducidas en la Escuela graduada « Joaquín V. González », anexa a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, de acuerdo con el siguiente plan :
I, *Creación de los cursos de francés* ; II, *Creación de la imprenta infantil y del boletín de los alumnos* ; III, *Enseñanza de la declamación y de la lectura* ; IV, *Fiestas infantiles* ; V, *Formación de clubs de niños* ; VI, *Las excursiones escolares* ; VII, *La cátedra de higiene escolar de la Facultad de humanidades y ciencias de la educación*.

MISTRAL, G., La reforma educacional en México, en *Atlántica*, número 15, páginas 75-78, enero de 1927.

Habla brevemente de la obra que en pro de la educación mexicana realizó Vasconcellos y de la que realiza Puig Casauranc. A continuación se ocupa del departamento de bibliotecas ; de las bibliotecas de legaciones ; de la labor del bibliotecario ; de la biblioteca de ciencias sociales ; de la preferencia que siente el pueblo por el libro ilustrado ; de « la hora del cuento » inaugurada en las bibliotecas infantiles ; de la creación de una biblioteca anticatólica ; de las « lecturas populares » y del departamento editorial.

MONNER-SANS, R., Escribamos bien, en *La Nación*, 26 de junio de 1927.

Trascribe lo que acerca de la escritura afirmaron Bartolomé L. de Argénsola, el P. Guevara, Compoamor, Cervantes, Juan María Gu-

tiérrez y Jacinto Polo. Habla del mal empleo que se hace generalmente del vocablo *caligrafía* y termina diciendo : « Síntesis de todo lo expuesto apoyado en indiscutibles autoridades : no hagamos, por proceder de espaldas a la razón y al sentido común, garabatos o garrapatos, en la certeza de que nos lo agradecerán cuantos por placer o por deber se ven obligados a enterarse de nuestros escritos. »

MARTI, P., La educación musical en las escuelas públicas, en *Boletín de Educación*, número 28, 3ª época, páginas XI-XVI, Santa Fe, julio de 1927.

Cree que la música, relacionada con las actividades en general de la escuela, o sea como concurrente a la educación del niño, es factor cuya importancia no cabe discutir y demuestra que la lectura y la declamación encuentran en ella un auxiliar eficaz, puesto que generalmente puede verse que una gran cantidad de alumnos de las clases infantiles tropiezan con dificultades para leer con expresión y entonación correcta, por no distinguir sus oídos poco educados, las variaciones de tono o no ser aptos sus órganos vocales para expresar las modulaciones del lenguaje expresivo. A continuación, hace ver el valor que tiene la música como colaboradora de la educación moral. En suma, pone de relieve todos los méritos de la música para llegar a la conclusión que las autoridades escolares de la provincia de Santa Fé « han dado un paso en firme, al adoptar el método modal ». A continuación habla de las objeciones que se han hecho a dicho método.

LEGARRA, F., La reforma de la enseñanza (2ª parte), en *Revista de Educación*, año XVIII, número 1, páginas 31-42. La Plata, enero-febrero de 1927.

Es la segunda parte de la crítica al libro de Fouillée. Trata los puntos que siguen : I, *Necesidad de una filosofía para todos* ; II, *La enseñanza moderna*, en que se ocupa del capítulo *La igualdad de sanciones sería un privilegio* en el cual Fouillée plantea las tendencias de las carreras liberales y de las carreras industriales, comerciales, agrícolas y coloniales ; III, *La filosofía y la educación republicana* ; IV, *Evolución de las ideas filosóficas* ; V, *Necesidad de una educación filosófica para todos los profesores*.

JÁUREGUI, J. F., Las actividades prácticas en la escuela primaria, en *Revista de Educación*, año XVIII, número 2, páginas 305-345, La Plata, marzo-abril de 1927.

Exposición ante el Consejo de Educación en la sesión del 8 de setiembre de 1926, defendiendo las manualidades en la escuela primaria, tratando el problema desde que se inició, hasta hoy en que se suprime. Relata algo de sus antecedentes profesionales para evidenciar, dice, que su empeño en favor de las manualidades no ha sido circunstancial ni el producto de lecturas sobre este tema. Trascibe las declaraciones votadas por congresos o corporaciones. Presenta las conclusiones: 1° con relación al magisterio, 2° con relación a los alumnos, 3° con relación a la escuela, 4° con relación a las autoridades, 5° con relación a los vecindarios y 6° de índole general, que formuló a raíz de un informe y como consecuencia de las experiencias verificadas durante los cursos de 1919 y 1920. Habla de la necesidad de no reducir la función escolar a la sola tarea de enseñar a leer, escribir y contar. Dice: «... será preciso remover en gran parte nuestros sistemas de educación arcaicos y cristalizados, para formar la niñez y la juventud en un ambiente de libertad, de trabajo, de justicia y de amor». A propósito de esta nueva escuela que defiende y «apenado por el porvenir de las generaciones que pasan por las aulas para lanzarse de inmediato en las turbias y agitadas corrientes de la vida activa, sin aptitudes ni orientaciones salvadoras», cita los juicios y opiniones de muchos educadores argentinos. Después de defender en todo sentido las actividades prácticas en la escuela primaria, termina transcribiendo dos párrafos de la obra *Iniciativas y experimentaciones dentro de la escuela primaria* en los que se precisa el concepto con que fueron implantadas las manualidades, «para destruir así informaciones erróneas e insidiosas».

GUILLEN DE REZZANO, C., La escuela nueva en acción. Contribución argentina a la realización de la escuela activa, en *Nueva Era*, número 11, páginas 25-31, abril de de 1927.

Publica el centro de interés *La vivienda* para primer grado, primer grado B, y segundo, el cual va precedido por unos párrafos ilustrativos a manera de introducción.

GUILLEN DE REZZANO, C., La escuela argentina en Locarno, Contribución argentina a la realización de la escuela activa, en *Nueva Era*, número 13, páginas 50-56; hay 19 ilustraciones, junio, 1927.

Informa acerca de los ensayos que « para modificar las directrices de la enseñanza de acuerdo con las corrientes renovadoras » ha realizado la Escuela Normal número 5 de la ciudad de Buenos Aires. Habla de los trabajos realizados en el primer grado (analfabetos) en cuanto a lo siguiente: *Moblaje; Material de enseñanza; Cómo se ha aprendido a leer, a escribir y a calcular; Cómo aprenden geometría, trabajo manual, y dibujo; El juego y el canto; Cómo adquieren nociones varias*. A continuación presenta la *serie de lecturas de los carteles* que se usan en dicha escuela.

Este trabajo fué presentado al Congreso de Educación nueva reunido en Locarno.

GUILLEN DE REZZANO, C., Sugestiones para la Escuela Nueva, en *Nueva Era*, número 15, páginas 85-90, setiembre de 1927.

Conferencia pronunciada el 14 de setiembre de 1927, en la reunión cultural organizada por la Asociación Exalumnas de la Escuela Normal número 5. Después de explicar el significado de los términos *Escuela Nueva o Activa* trata los puntos que siguen: I, *La autonomía del escolar*; II, *La ruta a seguir*; III, *Una solución*; IV, *Los centros de interés*; V, *El espíritu de la reforma*; VI, *Hacia la realización*; VII, *El maestro*; VIII, *Horario programa, examen*; IX, *La disciplina*.

ENSOR B., La nueva educación en Europa, en *La Obra*, número 131, páginas 228-230, mayo de 1927.

Habla de la aplicación de la nueva educación en las escuelas públicas de Europa: Alemania, Francia, Inglaterra, Austria. Luego hace una descripción de estas escuelas y dice que generalmente están en la campaña; que el niño debe ser educado bajo la influencia de la belleza de la naturaleza, y las cosas que pertenecen a la vida del campo; que estas escuelas son invariablemente mixtas, exceptuando en Francia donde la coeducación no es permitida por ley; que a menudo son pensionados; que en dichas escuelas se toman a los niños de 4 a 5 años hasta los 18 ó 19; que son pequeñas, de 300 alumnos como máximo; que en ellas existe una especie de horario individual

el cual generalmente es una mezcla de clases y conferencias de acuerdo a las necesidades de los alumnos; que todas estas escuelas dan oportunidades a una gran variedad de actividades: danzas rítmicas, música recreativa y arte en el que a los niños se les permite expresarse a sí mismos, etc.

DOLDAN, J. R., Orientaciones de la enseñanza primaria y profesional, en *Boletín de Educación*, número 28, 5ª época, páginas XLVI-L, Santa Fe, julio de 1927.

Es una carta enviada por el Director general de Escuelas de Santa Fe, al diputado nacional Agustín Araya, en la cual manifiesta su opinión respecto a la clase de establecimientos prácticos y experimentales que convendría crear en esta provincia, para completar la enseñanza primaria, y orientar al alumnado hacia finalidades de progreso y mejoramiento, en concordancia con las necesidades de cada región. Dicha opinión es la siguiente: « Hay que fundar talleres profesionales, industriales y granjas agrícolas, donde puedan formarse eficazmente los industriales, hacendados, agricultores y comerciantes del futuro. » A continuación da los fundamentos de dicha opinión.

CONCHA-CASTELLO, J. B., El porcentaje de analfabetos aumenta, *El Orden*, Tucumán, 12 de febrero de 1927.

Comenta el poco caso que se hace en las provincias del artículo 4º de la ley 1420 y afirma que, la medida que se impone es « la aplicación del artículo 17, del decreto reglamentario de la ley 1420, esto es, nombrar agentes judiciales con la remuneración del tanto por ciento de las multas que apliquen, como hacen los Consejos Escolares de la Capital federal ». Habla de la necesidad de proveer de ropa y calzado a los escolares pobres, de la deficiente edificación escolar de provincias, de la necesidad de material ilustrativo más completo, del descuido que existe en provincias en la administración escolar, sobre todo en lo referente a nombramientos y ascensos, y termina refiriéndose a los sueldos.

CAMPOS, J. D., La escuela primaria en Tucumán, en *Acción Socialista*, número 24, páginas 756-759, junio de 1927.

Estudia del desenvolvimiento de la escuela primaria de Tucumán. Demuestra que en 1925 la asistencia y el aprovechamiento de la en-

señanza en general ha disminuído. Demuestra también que dicha asistencia ha aumentado en las escuelas en que se ha instituído el plato de locro. Presenta un cuadro del movimiento de los alumnos durante los años 1924 y 1925. Habla de la ficha psico-físico-social del escolar y de la función que ejercen las cooperadoras formadas por maestros, padres y vecinos.

CACCAVARI, T., Causas que determinan la inasistencia en las escuelas rurales, en *Revista de Educación*, año LXVIII, número IV, páginas 861-863, La Plata, julio-agosto de 1927.

Expone algunas ideas tendientes a eliminar la inasistencia en las escuelas rurales. Cree que el maestro debe adaptarse al medio ambiente; indica cómo debe hacerse la inscripción y estudia las causas que motivan las inasistencias en dichas escuelas, considerando diversos factores a los que divide en externos e internos. Entre los externos considera: a) la falta de medios para trasladarse a la escuela; b) las enfermedades y el mal tiempo; c) la ocupación de los niños en las tareas rurales. Entre los internos: a) la falta de adaptación del maestro a las modalidades de una escuela rural; b) el alejamiento del maestro de los hogares de los alumnos; c) la falta absoluta de fiestas escolares.

JESINGHAUS, C., ¿Qué carreras debieran seguir los bachilleres?, en *La Nación*, 14 de octubre 1927.

Da a conocer las cifras globales y los promedios respectivos de los datos estadísticos relativos a todas las Universidades del país, recopilados por el Instituto de Orientación profesional que dirige. Demuestra que la afluencia hacia la Universidad se ha acentuado en forma muy pronunciada puesto que en 1926 el número de estudiantes de todas las Facultades llegó a 15.761. Hace ver cómo se reparten estos estudiantes entre las distintas ramas universitarias y llega a la conclusión que cada bachiller debiera elegir su profesión ante todo de acuerdo con sus aptitudes personales, pero que, en lo posible, se oriente hacia una carrera que no sea tan explotada como la de medicina o las profesiones del foro, vale decir a una de las profesiones ligadas con la explotación de las riquezas naturales de nuestra tierra.

FERRARI, G. M., Un grande maestro d'anime Giovanni Pascoli, en *Rivista Pedagogica*, fascículo IV, año XX, páginas 425-436, junio de 1927.

Se refiere el autor, a los sentimientos íntimos del poeta italiano. Dice que « fué grande y bueno, pero su verdadera grandeza fué la bondad. Solamente conoció una pequeña ciencia : el amor ». Afirmo que se preocupó mucho por la educación de los niños, y así hace notar que Pascoli ofrecía con gran ternura su casa a los discípulos que venían de lejos, y que prefería los hijos de las provincias no redimidas, aunque se interesaba por todos con paternal cariño. Agrega que Pascoli identifica la escuela con la iglesia y que ha seleccionado cuatro antologías para la escuela media : dos italianas para las clases inferiores y dos latinas para la superior.

A su estudio, a su magisterio, a su arte, dice, le asignaba una finalidad nacional y por su nación entendía principalmente, pueblo.

Le interesaba la escuela. Luchaba por la reforma de la escuela secundaria. Deseaba que los maestros tuvieran una cultura superior y deseaba, también, escuelas para los emigrantes. Se indignaba al ver la tristeza de las escuelas que entristecía a los niños. Amaba a los niños y a ellos siempre dedicaba sus ideas. Es así que les dedicaba poesías, cuentos y fábulas. En sus versos, traducciones e imitaciones, sólo pensaba en los niños, para los que tiene siempre un sentimiento y un ideal de belleza que presenta con viveza y colorido.

MESSER, A., Cultura y educación, en *Revista de Pedagogía*, número 54, páginas 241-247, Madrid, junio de 1926.

Afirma que, por diferentes que puedan ser los varios dominios de la cultura, en todos encontramos un rasgo esencial común : todo trabajo cultural sirve para la realización de valores. Y más adelante agrega : « ¿Qué son el derecho (en el sentido de lo justo) y el bien moral, en conocimiento de la verdad, el arte y la santidad religiosa, sino ideas de valor ? » Considera el valor de la vida en Unamuno, Bergson, Spengler, Simmel, Nietzsche, etc., y dice : « La mera vida, la vida, por decirlo así desprovista de cultura, no es un valor en sí, y menos el supremo valor, sino que en sí y por sí carece de valor ; sólo adquiere un contenido pleno de sentido y, por tanto, un valor positivo cuando participa de la cultura. » Afirmo que aquellos filósofos desconocen esto en sus « himnos entusiastas a la vida ». Luego habla

de *educación* y sostiene que el sentido de ella, consiste en capacitar a los individuos aislados para colaborar en los temas de la cultura. Cree que toda pedagogía debe basarse en una filosofía de la cultura y que ésta tiene su fundamento — si hemos determinado rectamente en la esencia de la cultura — en una filosofía de los valores.

Finalmente expone cómo pueden ser deducidas de las ideas de cultura y de valor, una serie de direcciones pedagógicas de la actualidad, y cómo pueden ser reducidas a una síntesis de oposiciones aparentemente agudas. Habla de la educación individual y la social. En cuanto a la educación social, dice que en Alemania, existe una oposición entre la pedagogía nacional y la inter o sobrenacional, lo cual, agrega, no es más que una supuesta oposición puesto que toda cultura es nacional y por esto toda educación que quiera conducir a la cultura, debe ser nacional; pero revela una lamentable limitación espiritual cuando se dirige la vista, la inteligencia y el aprecio, sólo a los valores culturales de la propia nación, y cuando en todas las aspiraciones internacionales se ve en seguida, desconfiadamente, algo antinacional.

La filosofía de los valores y la cultura nos demuestra que el ideal del siglo XVIII, la humanidad, y el del XIX, la nacionalidad no se excluyen el uno al otro. Admite la esperanza de que el siglo XX encuentre su síntesis, y a continuación trata de encontrar otras síntesis, a saber: entre la cultura *objetiva* y la cultura de la *personalidad*, y la de las direcciones de la pedagogía orientada según estos fines.

EYCHENE, J., El maestro rural (de *Revue Pédagogique*, traducción de Eduardo Rogé), en *Enciclopedia de Educación*, número 12, páginas 253-260, Montevideo, junio de 1927.

Expone algunas ideas que llevadas a la práctica, podrían solucionar favorablemente la cuestión relativa a la *estabilidad* del verdadero maestro rural en su puesto de luchas y sacrificios.

Se refiere a la preparación del maestro rural, y a su *inestabilidad* al frente de su escuela, en la aldea o en el campo, mal del cual se quejan en Francia. Cree que la obra cumplida por los maestros rurales no responde siempre, en todos sus puntos, a las necesidades actuales. Afirma que es cada vez más necesaria para el aldeano una seria cultura científica y que el fin supremo de la escuela rural deberá ser el de hacerle apreciar y amar la vida del campo, vida que exige la sencillez; pero agrega, los placeres y los vicios de la ciudad vienen a rondar en el automóvil, alrededor de la cabaña. Sostiene que el anti-

doto contra este mal es la enseñanza moral animada de un espíritu nuevo y así dice: « Es necesario que nuestros maestros se dediquen a glorificar la vida campestre, oponiendo a los goces artificiales y corrompidos de la ciudad, los placeres de la vida sencilla, de la naturaleza, de la familia de la cuna... » Hace notar que si bien hoy la aldea ha cambiado, el maestro ha evolucionado más ligero que ella, al punto de que, generalmente, no está ya adecuado al medio en que vive, puesto que busca su ascenso en el puesto urbano y considera como su mayor desgracia el tener que estacionarse demasiado tiempo en su modesto villorio. Considera si los educadores franceses están suficiente preparados para desempeñar su papel, si su preparación agrícola no es superficial.

Analiza los programas existentes en Francia para la formación del maestro rural y llega a la conclusión que lo que debe caracterizar a aquél es la posesión de nociones científicas elementales, pero sólidas, para combatir la rutina; conocimiento de las prácticas agrícolas para substituir a los procedimientos anticuados; capacidad para dirigir a los campesinos en la formación de obras cooperativas; voluntad para completar las lecciones teóricas con el ejemplo práctico del jardín o del campo de experimentación de la escuela, y finalmente, convencimiento arraigado de la utilidad, eficacia y nobleza de su obra. Sostiene que los tres años de estudio en la escuela normal, deben prepararlo para que sea así. Luego formula « tres votos esenciales de interés » para la vida de las escuelas rurales francesas. El primero se refiere al reclutamiento de los alumnos maestros; es decir, que no debe alejarse de la aldea al niño en quien se ha descubierto vocación para maestro. En segundo lugar, dice, sería conveniente que la escuela normal desarrollara y fortificara la vocación del maestro rural; indica la forma de conseguir esto y finaliza considerando que, en tercer lugar, sería deseable que los maestros que se consagran a sus puestos rurales, haciendo obra útil en ellos, fuesen más eficientemente estimulados.

PIZZURNO, P. A., La escuela y el progreso social, en *El Diario* (3ª sección), edición especial dedicada al niño (sin fecha).

Considera que el fin último a perseguir es la mejor educación del niño favoreciendo su bienestar y el bienestar y progreso del organismo social de que forma parte; y afirma que es en el hogar donde deben ponerse los cimientos incommovibles de esa educación. Hace notar que esto no ocurre así y cree que entre nosotros transcurrirá mu

cho tiempo antes de que la familia sea el factor más poderoso para contrarrestar la acción de las perjudiciales influencias que rodean al niño « en la calle, en el cinematógrafo, en las revistas y novelas procaces de los quioscos, en las crónicas policiales y pugilísticas, en muchos teatros y, de ciertos puntos de vista, en la misma escuela que suele matar en germen las mejores cualidades del niño »... Dice que, como la escuela observa que no le es dado anular la influencia más poderosa del hogar y del ambiente general, corresponde al Estado procurar que la escuela produzca el máximo de efectos saludables, con lo cual mejorará el hogar, y las influencias recíprocas mejorarán a su vez. A continuación analiza si el Estado ha hecho todo lo que ha podido y debido para cumplir bien esa función « acaso la más trascendental de gobierno » y demuestra que nuestras escuelas fallan en lo esencial, puesto que sigue siendo la menos atendida, la faz educativa de la enseñanza, la formación mental, la educación moral estética, el cultivo de los hábitos que son base de la moralidad individual y colectiva, la adquisición de las aptitudes espirituales, manuales y prácticas en general, que habilitan a cada uno para bastarse a sí mismo y para mejorarse por el propio esfuerzo. Sostiene que nada se adelantará mientras el maestro, « eje central de la escuela », carezca de las aptitudes necesarias y se halle colocado en situación moral y material inferior a la requerida para desenvolver su acción con eficacia y afirma que está « dispuesto a demostrar una vez más, que la actual organización de nuestras escuelas normales es de las peores, acaso la peor que hayamos tenido desde que se fundaron esos institutos... » Después de exponer múltiples razones acerca de la mala preparación de los maestros, declara que en cuanto a éstos se impone realizar de una vez la reforma fundamental « tantas veces reconocida como necesaria », tarea que incumbe, dice, al ministerio respectivo.

SPRANGER, E., El centenario de Pestalozzi y la investigación pestalozziana, en *Investigación y Progreso*, Madrid, setiembre de 1927.

Las fiestas conmemorativas del centenario de la muerte de Pestalozzi, que se han celebrado en todo el mundo, han puesto de manifiesto una casi inesperada actuación profunda y fuerte de los grandes educadores del pueblo. En la fiesta principal de Suiza, celebrada en Brugg el 17 de febrero de este año, estuvieron representadas además de Alemania, Inglaterra, Francia, España, Holanda, Rumania y China. Por motivos nacionales, Italia tuvo su propia fiesta particu-

lar. De Bulgaria recibí posteriormente un folleto del profesor S. Tschauschow, de Sofía; de Grecia, el discurso académico del profesor Nikolaos Exarchopoulos, en Atenas.

La multitud de escritos populares, en parte muy buenos, que ha originado el jubileo especialmente en Suiza y Alemania es innumerable. Pero también la propia investigación pestalozziana ha recibido nuevos y fuertes impulsos. Después de varios años de preparación, aparecieron para la fiesta los dos primeros volúmenes de la edición crítica de las obras completas de Pestalozzi, editadas por A. Buchenau, E. Spranger y H. Stettbacher, en la editorial Walter de Gruyter, en Berlín. Esta edición utiliza por primera vez los manuscritos póstumos coleccionados en Zurich. Sabios suizos y alemanes colaboran tanto en la fijación del texto como en la redacción de los cuatro apéndices, cada uno distinto (*Crítica textual. Análisis del contenido. Explicación de palabras y Registro onomástico y toponímico*). La dirección está en manos del doctor Feilchenfeld, de Berlín. En Suiza prepáranse cuidadosamente los epistolarios. Como complemento de la edición se publicaron investigaciones particulares, que bajo el título *Estudios pestalozzianos*, dará a la stampa la misma casa editorial. Hasta ahora ha aparecido el volumen I, que contiene, entre otros, una valiosa contribución de W. Nigg sobre « el momento religioso en Pestalozzi ».

Para un más profundo conocimiento de su esencia, de significación que « abría nuevos caminos », fué el libro de Federico Delekatt : *J.H. Pestalozzi, el hombre, el filósofo y el educador*, Leipzig, 1926, justamente publicado un año antes del centenario, partiendo de los utilísimos trabajos preliminares de Hunriker, Natorp y Heubaum. Pone de manifiesto la dependencia filosófico-religiosa en Pestalozzi, partiendo de la cual su pensamiento y obra se hacen comprensibles, su parentesco con los conceptos fundamentales de la mística francesa del siglo xvii, la evolución y significaciones de su concepto de la naturaleza y el origen del método de éstas, posición religiosa que probablemente hay que retrotraer y acercar a Herder, como, por otra parte, se han destacado, no sin razón, contactos objetivos con Kant. Una nueva biografía, que persigue cuidadosamente con especialidad las relaciones de Pestalozzi con Fichte, ofrece el valioso librito de Fritz Medicus : *Vida de Pestalozzi*, Leipzig, 1927. Sobre una investigación básica descansa el libro — rico en resultados — de Herbert Schivelbaum : *El joven Pestalozzi*, Leipzig, 1927. Una cuestión especial, difícilísima, trata la disertación de Franz Werneke : *Pestalozzi y los fisiócratas*, Langensalza, 1927. Por último, R. Goldhahn, direc-

tor de la Biblioteca Comenius, en Leipzig, prepara la continuación con extensión internacional de la *Bibliografía pestalozziana*, de Israel, que ya fué continuada por Willibald Klinke en la *Revista para la Historia de la educación y de la enseñanza*, volúmenes XI y XII, años 1921-1922.

MÜNTZ, S., Las Universidades rusas, en *La Nación*, 11 de octubre de 1927.

Procura demostrar que el bolcheviquismo no ha destruído la ciencia rusa. Dice que el trabajo universitario está repartido entre hombres y mujeres, y por medio de cifras prueba que hay institutos científicos en los que el número de estudiantes mujeres es mayor al de estudiantes varones. Afirma que ahora todas las Universidades rusas son frecuentadas por mujeres. Habla de las Universidades del Estado en Moscú, en las cuales se han desarrollado de institutos que ya existían antes del régimen soviético. Dice que además de estas Universidades hay en Moscú una Universidad comunista que es una «flamante fundación [bolchevique]», que tiene por objeto desarrollar y cultivar las fuerzas disciplinadas para la lucha proletaria entre las minorías nacionales de Occidente. Habla de esta Universidad y de su filial de Leningrado (Petersburgo).

A continuación se ocupa de la Universidad Stalin, también de Moscú, fundada para educar las fuerzas obreras de los pueblos rezagados que fueron coloniales de la Rusia zarista y elevarlos en lo económico y en lo cultural. Después se refiere a la Universidad de Moscú para estudiantes chinos llamada Universidad Sun-Yat-Sen., y pasa a estudiar las Universidades de Leningrado. Declara que, Universidades como éstas existen también en Bacú, Eáivan, Irkutsk, Kasan, Kiew, Charcov, Odessa, etc., y afirma que seguramente en ninguna de ellas el espíritu científico habrá ganado nada por haber caído bajo la disciplina comunista, pero que no hay duda que en los diez años de régimen soviético la instrucción se ha elevado, gracias en gran parte al ministro de Instrucción pública, Lunacharski.

ADAMS, J., Progresos recientes de la educación en Europa, en *Revista de Pedagogía*, número 54, páginas 404-410, Madrid, setiembre de 1926.

Es la conferencia pronunciada en la asamblea de la *Progressive Education*, celebrada en Wáshington, en la cual estudia el efecto

acentuado de la guerra sobre la educación de las naciones de Europa. Considera primero a Inglaterra y dice que si bien antes de la guerra Alemania vencía pedagógicamente a Inglaterra, después de aquélla los ingleses llevaron a cabo una de las mayores reformas pedagógicas que haya emprendido una nación. Habla de la ley Fisher de 1918, y afirma que el punto importante de ella está en el hecho de que por primera vez el gobierno de Inglaterra reconoce su responsabilidad respecto a los jóvenes de catorce a dieciocho años. Agrega que la nueva ley, exige que los niños que terminan sus estudios primarios a los catorce años, recibirán hasta los dieciocho, durante ocho horas a la semana o trescientas veinte horas al año, enseñanza en la escuela. Seguido se refiere a Alemania y advierte que en ella la guerra ha ejercido sobre la educación, un efecto mayor que en cualquier otro país del mundo. Dice que ahora esta nación tiene una escuela que corresponde a la común norteamericana, donde todas las clases sociales de la comunidad aprenden en los mismos bancos. Además como adición a ésta, los alemanes poseen una escuela secundaria « que es hoy una fuerza evidente en todo el país » y por la cual durante cuatro años al menos, el pueblo alemán estudia conjuntamente sin tener en cuenta las diferencias de clase social. Con respecto a Francia afirma que, como ésta ha ganado la guerra no ha creído conveniente cambiar su sistema de educación y es así que constituye la nación de Europa en que ha habido menos cambio de la administración pedagógica. En Francia se necesita ante todo tener estabilizada la educación y su esperanza de estabilidad es el Liceo o escuela secundaria. Pasando a Italia, dice que anteriormente la educación era un monopolio del Estado, pero hoy existe una gran libertad en este respecto y hace notar que con Gentile, Croce y Radice la educación progresó enormemente. Declara que no se explica la idea de Mussolini, de pedir a estos hombres que enseñen a los niños a pensar por sí mismos y sostiene que también son difíciles de comprender otros cambios introducidos en Italia : 1º La religión se enseña ahora en todas las escuelas primarias de Italia ; antes estaba formalmente excluída ; 2º Existe hoy una tendencia en todo el mundo a hacer la enseñanza universal, laica y obligatoria ; esto no obstante, la religión se enseñan ahora en los grados primarios de las escuelas italianas.

Trata luego a Dinamarca y Suiza que no tomaron parte en la guerra pero que han salido, dice, muy bien de ella, puesto que las regiones alemanas de Suiza « han constituido siempre un campo pedagógico admirable » ; y Dinamarca ha sido « un país encantador en cuanto a sus progresos educativos ».

LEHMANN, R., La significación de la filosofía de Eucken para la educación, en *Revista de Pedagogía*, número 66, páginas 257-260, Madrid, junio de 1927.

Declara que toda concepción del mundo produce necesariamente una teoría de la educación, porque si corresponde a la filosofía crear concepción del mundo y valores, la pedagogía las ha de tener a la vista el fin de realizar prácticamente tales valores y de facilitar la transmisión de esas verdades a las generaciones siguientes. Afirma que el mérito creador de Eucken, « consiste en haber hecho viva internamente la concepción del mundo de los clásicos alemanes y en haberla dado nuevo valor para la vida espiritual de nuestro tiempo ». Advierte que en Eucken el elemento educativo se halla difundido por toda su obra, sin que él mismo haya intentado darle una forma sistemática; y que si entendemos por carácter educativo la tendencia de una teoría a realizarse, a alcanzar valor práctico, apenas se puede pensar una teoría filosófica que refleje más claramente este carácter que la filosofía de Eucken. Demuestra que en el pensar pedagógico alemán de los últimos decenios han surgido *ideas-direcciones* que tienen su origen ligado con el círculo de ideas euckeniano, por medio de una serie de trabajos que revelan claramente este origen, y entre estos trabajos cita y comenta los siguientes: *Bases y elementos de una verdadera educación popular, con especial referencia a la filosofía de Eucken*, de O. Kästner; *Pedagogía psicológica*, de G. Budde; *Pedagogía sobre base filosófica*, de Kurt Kussler. En todas estas obras, dice, se aspira a dar nueva vida a la formación de la personalidad en la misma dirección que lo hizo la idea básica de los clásicos alemanes, y disponer la totalidad en una finalidad general de modo que comprenda el contenido espiritual de la vida humana, de igual suerte que lo hizo el neoidealismo según el modelo de los griegos y romanos para el trabajo educativo. Con la dualidad entre la concepción de la vida idealista y la práctico-naturalista, agrega, ocurre otra cosa, puesto que aquí se trata sólo de la duplicidad del fin y con ello del problema propiamente pedagógico, el que se pone en el punto central con todos sus pormenores.

BOLÍVAR Y PIELTAIN, C., Cómo se puede formar una colección zoológica en la escuela, en *Revista de Pedagogía*, número 66, páginas 277-281, Madrid, junio de 1927.

Se refiere exclusivamente a la recolección y conservación de animales y cree que este estudio servirá en mucho a los maestros

para formar una colección escolar, puesto que en las excursiones destinadas al estudio de la naturaleza, que aquél realiza junto con sus alumnos, encuentra con frecuencia numerosos ejemplares que no se pueden estudiar en el momento, y entonces considera conveniente que el docente sepa cómo deben recogerse tales ejemplares y qué preparación ulterior requieren para que sean conservados lo mejor posible. Dice que los animales que más fácilmente puede procurarse el maestro son los insectos, los anfibios y reptiles y algunas aves y mamíferos de pequeño y mediano tamaño. Si existe cerca del poblado algún río o laguna, podrá obtener peces, cangrejos, almejas y otros moluscos, estrellas y erizos de mar y quizá esponjas, gusanos y corales. Con estos seres, agrega, podrá formar una colección zoológica. A continuación se ocupa de los puntos que siguen: I, *Insectos; Su recolección*; II, *Preparación*; III, *Arañas, ciempiés, cangrejos*; IV, *Caracoles, almejas y otros moluscos*; V, *Otros invertebrados marinos*; VI, *Peces*; VII, *Anfibios*; VIII, *Reptiles*; IX, *Aves y mamíferos*; X, *Etiquetación de los ejemplares*.

KILPATRICK, W. H., Ideas modernas sobre disciplina, en *Revista de Pedagogía*, número 58, páginas 430-444, Madrid, octubre de 1926.

Comienza distinguiendo la disciplina como resultado y la disciplina como método, teniendo en cuenta al niño en el hogar y en la escuela. Primero estudia la disciplina como resultado y examina algunos cambios sufridos por las ideas sobre esta cuestión; así trata la idea de castigo, la idea de que los niños son naturalmente malos y que nuestra finalidad debe ser reprimirles, sujetar su espíritu; la idea contraria, es decir, que los niños son todos naturalmente buenos; la idea de que la niñez no es período de vida real, sino más bien una preparación para la vida ulterior; y considera que todas son erróneas. Analiza la última idea citada y afirma que, según ella, la niñez se halla en un plano inferior por lo que se refiere a la vida; y refutando esta teoría, dice que nosotros no subordinamos la infancia a la vida adulta, como lo hace la vieja teoría y tampoco subordinamos la vida adulta a la infancia. Sostiene que nosotros concebimos a la infancia, como siendo en sí misma una edad de crecimiento en la cual el período hasta los seis años se convierte naturalmente en el período de los seis a diez. En este sentido, agrega, la infancia prepara para la edad ulterior. «Es un proceso continuo de vida que sigue siendo tan verdadero como siempre será, y el valor de la vida es un valor tan real como lo será siempre en cualquier tiempo.» Hace el análisis de

esta concepción del crecimiento continuo y escoge tres puntos de vista: «1º, Un niño al hacerse mayor, aumenta en vista y discernimiento respecto a las posibilidades de vida inmediata... 2º, Nosotros deseamos que el niño aumente el vigor y el análisis de su actitud respecto a la vida; 3º El niño debe aumentar su eficiencia para realizar lo que ha seleccionado de acuerdo con sus actitudes mejores de discernimiento». Estos tres puntos de vista los resume diciendo que deseamos que el niño se desarrolle con una inteligente auto-dirección.

A continuación trata la disciplina como medio y analiza las ideas siguientes: el niño ha de ser considerado como esencialmente malo, por lo cual ha de ser reprimido y abatido; es posible formar hábitos en la gente; dos ideas éstas que el autor las considera completamente erróneas. Para rechazar esta última posición, se refiere a la psicología de la formación de los hábitos, y después de tratar este asunto llega a la conclusión siguiente: «Si hemos de aplicar a los niños una acertada disciplina desearemos para ellos, y haremos todo lo que podamos, para que disfruten una infancia feliz, saludable, en que la salud sea tenida especialmente en cuenta. En este período le protegeremos de temores perjudiciales y tendremos cuidado de no cubrir nuestros preceptos morales con temores en forma de tabú.»

Agrega que cuando los niños sean mayores les seguiremos deseando una infancia feliz, plena de actividad, la cual, bajo una guía acertada, formará el carácter necesitado. Y termina diciendo: «Éste el único género de disciplina de que necesitamos preocuparnos.»

VAVERY, P., Notas sobre la grandeza y decadencia de Europa, en *Revista de Occidente*, número XLVI, páginas 1-14, Madrid, abril de 1927.

Europa, distinguiéndose entre todas las partes del mundo por su más amplia libertad de espíritu, contando con medios para poder regir y ordenar hacia fines europeos el resto del universo, ha perdido esta oportunidad que ni siquiera sospechó, por atender a su historia y a sus tradiciones políticas.

Ahora, «aspira visiblemente a ser gobernada por una comisión americana. A eso se encamina toda su política. Como no sabemos desembarazarnos de nuestra historia, seremos descargada de ella por los pueblos afortunados que no tienen historia alguna o casi ninguna. Son los pueblos felices quienes han de imponernos su felicidad».

IBÉRICO Y RODRÍGUEZ, M., Bergson y Freud, en *Mercurio Peruano*, número 97-98, julio-agosto, Lima, 1926.

Bergson y Freud son las figuras, que en el momento actual, dominan el movimiento filosófico.

El primero parte de una especulación sobre la naturaleza del tiempo, guiándole un propósito metafísico; en tanto que a Freud, interesándole la exploración de lo inconsciente, lleva un propósito terapéutico, llegando ambos « a la intuición fundamentalmente idéntica, de que en el instinto parece condensarse la esencia misteriosa de la vida ».

Toda la filosofía de Bergson está encaminada a explorar el instinto « que es lo esencial, lo más hondo, una expresión más genuina del anhelo vital, el poder que el tiempo lo perpetúa y el espacio lo propaga ». Y como éste se esconde en los resortes, en lo inconsciente de la actividad psicológica, para estudiarlo no hay más que explorar lo inconsciente.

Freud considera que la vida psíquica es un conjunto de fuerzas o tendencias afectivas en gran parte inconscientes en quienes están representados los instintos más remotos, las inclinaciones inmemoriales de la especie. Ambas tesis convergen en « que en el fondo de la existencia se agitan fuerzas irracionales y expansivas; que la vida es una gran avidez y que todas sus obras no son sino formas cristalizadas de un inmenso deseo que en ellas se apacigua y a la vez se excita ».

BAUDOIN, CH., *Les psychoses et les frontières de la folie*, por Hesnard, A., en *Scientia*, año XX, serie II, páginas 326-327, noviembre de 1926.

Hesnard, discípulo del profesor Claude que prologa su libro, y antes colaborador de Régis (con el que dió en 1914 el primer estudio francés sobre el psicoanálisis), nos presenta, un estudio de conjunto sobre las enfermedades mentales.

Su método de exposición consiste en partir de hechos de observación sobre las cuales todos están de acuerdo para pasar poco a poco a las síntesis, que son todavía discutidos. Así pasa del fragmentarismo a la sistematización. Describe los síntomas clásicos de las psicosis (delirios y alucinaciones); agrupando los síntomas en diversos síndromas; estados de excitación (manía), de depresión (melancolía), de

confusión, de discordancia, de demencia. Luego trata de definir las diversas psicosis, las diversas entidades mórbidas por su evolución. Aquí los autores comienzan a no estar de acuerdo; a menudo, es menester mirar de cerca y se constata que la anarquía es menos de lo que parece y procede, sobre todo, de puntos de vista diferente. Es necesario que el vocabulario de la psiquiatría sea unificado.

Si pasamos a las teorías explicativas de la psicosis, la divergencia se acentúa; unas son anatómicas, otras antropológicas (degeneración), otras todavía tóxicas y humorales, otras, en fin, psicológicas.

Es verosímil que cada uno ha entrevisto un aspecto de la cuestión. M. Hesnard se muestra interesado por las teorías psicológicas; sin embargo, aporta una rectificación a la teoría de Janet, según el cual, el desorden inicial sería una falta de adaptación al mundo real; piensa que ese desorden es secundario; según él, no conviene decir que el psicópata construye un mundo imaginario porque no le interesa el real, sino más bien, que no le interesa el real porque se interesa demasiado de sus fantasías; « il est un énergique avant d'être un asthénique »; la energía psíquica, es menos deficiente que desviada. Y ella es desviada en virtud de tendencias afectivas. Aquí Hesnard une la teoría afectiva de la psicosis, que Rignano ha expuesto brillantemente en su *Psicología del razonamiento*. Esta teoría psicológica debe por otra parte completarse, ayudándose con las teorías fisiológicas, y la evolución general de los desórdenes parece ser la siguiente: 1º el comienzo es marcado por un desequilibrio humoral; 2º éste es inmediatamente seguido por fenómenos afectivos desviados y desadaptados de lo real; es el período de la *invasión*; 3º en seguida el estado afectivo se racionaliza en formulación intelectual delirante, es el período del *estado* de psicosis periódicas, es el período de *desarrollo* de la psicosis crónica; 4º en fin, se sigue la transformación evolutiva de la forma mórbida, es el período de *reducción*.

DUJOVNE, L., La teoría de la ciencia Meyerson, en *Síntesis*, número 4, páginas 81-91, setiembre de 1927.

Comienza el autor diciendo, que en la obra de Meyerson no se advierte ninguna de esas deficiencias que adolece de continuo los ensayos de teoría de la ciencia, porque, con toda libertad de espíritu, al conocimiento directo y sólido que tiene de las diversas ciencias que comenta, añade una amplia cultura filosófica.

Luego entra a historiar la vida intelectual y científica de Meyerson, para ocuparse de las tres obras fundamentales en las cuales abor-

da un mismo asunto pero con métodos diversos, *Identité et réalité*, *L'explication dans les sciences* y *La deduction relativiste*.

« En *Identité et réalité* analiza las doctrinas científicas de mayor importancia histórica a través de su desarrollo, desde las más elementales. Al desmenuzar las teorías científicas, prueba que en todas ellas hay elementos comunes, formas de pensamiento de las que el hombre no se aparta nunca. Determina así los factores que explícita e implícitamente intervienen en toda creación científica. En *L'explication dans les sciences* sigue un método inverso. Vuelve a edificar la ciencia sobre la base de los principios determinados en *Identité y réalité*, cuyo método analítico es completado por esa síntesis reconstructiva. Una y otra obra tratan de la ciencia ya pasada.

« En *La deduction relativiste* pone a prueba su tesis frente a la teoría de la relatividad. Procura con ello replicar a la crítica de los que sólo admiten que su tesis es válida para la ciencia inactual. »

Y termina examinando la doctrina de la ciencia de Meyerson y señala los rasgos que la distinguen de sus adversarios positivistas.

ASTRADA, C., El problema epistemológico en la filosofía actual, en *Revista de la Universidad nacional de Córdoba*, número 5-6, julio-agosto de 1927.

Desarrolla la faz actual del problema epistemológico. Comienza analizando el concepto de ciencia en H. Poincaré, E. Mach, P. Duhem, E. Meyerson y en algunas de las tendencias filosóficas que han adoptado una posición frente a la ciencia « y no han logrado darnos, sin embargo, una estricta y clara fundamentación epistemológica ».

Excluye la concepción de Benedetto Croce porque es una teorización, « viciada en su punto de partida por inoperante dogmatismo », concretándose a una tendencia que « aunque adscrita en lo fundamental a los postulados especulativos del siglo XIX, ha tratado de orientarse en el sentido de los problemas actuales: la vinculada al nombre de H. Rickert, último representante conspicuo de la escuela de Bade ».

Ahora es un empeño pujante de la filosofía alemana el de esclarecer los principios fundamentales que posibilitan la ciencia en general, teniendo en cuenta una rigurosa investigación lógica.

Entra en seguida a ocuparse de Edmundo Husserl, eminente filósofo alemán a quien corresponde la iniciativa y el máximo esfuerzo en esta tarea, quien « mediante una rigurosa determinación de la es-

fera de la lógica pura, echa las bases de una ciencia de las ciencias, de una *Wissenschaftslehre* ».

Finaliza analizando la teoría de Alexius Meinong, coincidente con la posición central de la lógica pura de Husserl; la de Augusto Messer y Alois Richl que con un contenido enteramente al margen de la estructura precisa o rigurosa que le ha dado Husserl, nos presenta la *Wtssenschaftslehre* en el realismo crítico; y la de Max Scheler que llega a hacer una separación estricta entre la actividad filosófica y la científica.

« La filosofía es, pues, *visión* de la esencia de las cosas, conocimiento de lo que en todo dato es independiente de las relaciones en que éste puede estar con el sujeto cognosciente. A ella no le interesa en modo alguno la existencia accidental de las cosas, condicionada siempre a circunstancias espaciales y temporales, sino el mundo en su estructura esencial a priori y las posibilidades que él contiene, consideradas independientemente de sus realizaciones. »

SANCIS, S., Instinto e inconsciente. Discusión crítica, en *Archivo italiano de psicología*, volumen V, fascículo II, año 1927.

Comenta y analiza algunos conceptos sostenidos por W. H. Rivers (1) en su obra *L'instinct et l'inconscient*.

Manifiesta que Rivers defendió con simpatía el psico-análisis en Inglaterra, cuando todos creían tener derecho para combatirlo; que la experiencia de la *psiquiatría de guerra* decidió a Rivers a acercarse cada vez más a Freud y a escribir el libro citado.

Dice que Rivers aceptaba en esa época el concepto de inconsciencia; el mecanismo de la disociación y del olvido activo. Criticaban la exageración de lo « sexual », advirtiendo el desmentido dado por los *nerviosos de guerra* y criticaba el concepto de *censura*.

Rivers frente al freudismo, toma una posición benévola, pero trata de relacionar los hechos estudiados por el psico-análisis, especialmente a propósito de los psico-nerviosos, con la biología en general y la fisiología del hombre.

La simpatía que siente el psicopatólogo en la obra de Rivers depende de la tentativa científica-integral que se propone el autor.

Se basa en un concepto que podría sintetizarse en las siguientes

(1) W. H. RIVERS, *L'instinct et l'inconscient*. Traducción de René Lacroze, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, París, Alcan, 1926, 1 volumen.

palabras : En las enfermedades psíquicas están suspendidas las funciones de control de los centros inferiores; concepto que a su vez está basado en la jerarquía funcional de los centros nerviosos y en la evolución de la función.

El mérito de Rivers — dice de Sanctis — consiste en haber acercado la cuestión de lo inconsciente a aquella del instinto, y en haber escrito páginas interesantes acerca del instinto.

Asegura que el desarrollo de las teorías es atrayente. El desarrollo del concepto de « opresión » constituye un excelente capítulo de psicología normal y patológica ; pero piensa que la idea de Rivers acerca de la « opresión » podría estar unida al elemento experimental.

SPENGLER, O., Prusianismo y socialismo, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XXII, 2ª serie, VI, III, páginas 91-162, junio, 1927.

¿ Es el socialismo un instinto o un sistema ? ¿ Es el hito final de la humanidad o una situación de hoy y de mañana ? ¿ O es solamente la exigencia de una sola clase ? ¿ Es idéntico al marxismo ?

Todo esto se pregunta Spengler en su *Introducción*. Se habla de socialismo, pero cada uno le asigna significación distinta, sin abarcar las consideraciones históricas en toda su profundidad. El error de todos es que confunden lo que desean que fuese, con lo que será. ; Cuán rara es la visión libre sobre lo que va siendo ! « Todavía no veo a nadie que haya comprendido el camino de esta revolución, su significación, su duración y previsto su fin. »

En el primer capítulo titulado *La revolución*, historia los distintos momentos de la revolución alemana, desde el 19 de julio de 1917 que constituye el primer acto siguiendo en noviembre de 1918 con el levantamiento del proletariado marxista para llegar a que la revolución no ha tocado todavía su fin, porque en realidad se trata « de una crisis, que como todas las cosas orgánicas, como una enfermedad, toma un curso más o menos típico que no tolera procedimientos carentes de sentido común ».

Ocúpase luego de *El socialismo como forma de vida*, y dice que el socialismo significa en el sentido moderno, « no el instinto primordial, que se expresa en el estilo de las catedrales góticas, en la voluntad de los grandes emperadores y papas... sino como instinto político, social, económico de pueblos de disposición práctica, como una faz de nuestra civilización, no ya de cultura, porque ésta había encontrado su fin hacia 1800 ».

Ingléses y prusianos bajo este subtítulo compara estos dos tipos de pueblos. Precisa el significado nato de la palabra *prusianismo* y dice: Aun cuando su nombre designa el territorio en que ha encontrado una forma potente, e iniciado su gran desarrollo, significa más bien esto: prusianismo es un sensación de vida, un instinto de *no poder hacer otra cosa*, es la síntesis de las condiciones de alma y espíritu y por tanto también físicas de los mejores y más significativos ejemplares de esta raza. Esta palabra resume todo lo que nosotros los alemanes poseemos, no ideas vagas, deseos, ocurrencias, sino en voluntad, deber y poder instintivo». Inglaterra y Alemania se distinguen por la rigidez de su organización social. El pueblo inglés está construido sobre el contraste de «rico y pobre» y el prusiano sobre el mando y la obediencia. Democracia significa por lo tanto en Inglaterra, la posibilidad para todos de hacerse ricos; en tanto en Prusia la posibilidad es llegar al más alto rango.

Igual contraste se observa en la tendencia económica de ambos pueblos. «Los ingleses han sido los primeros, quienes bajo el nombre de economía nacional, han escrito una teoría, la suya, de economía mundial espoliadora. Como comerciantes tenían la cordura suficiente para darse cuenta del poder de la pluma sobre los hombres más crédulos de libros de todas las culturas. Les insinuaba que los intereses de su pueblo de piratas eran los de toda la humanidad. Envolvían la idea del libre cambio en la libertad. Lo que Prusia realizó dentro de su esfera pasó a ser elevado a socialismo por la mediación de la filosofía alemana ajena al mundo. Pero los verdaderos creadores desconocieron su creación en esta forma y se produjo entonces una lucha encarnizada entre dos adversarios supuestos, de los cuales el uno poseía la práctica y el otro la teoría.

«Hoy es cuestión de todos los pueblos solucionar el problema de si el mundo debería ser gobernado estilo socialista o capitalista. Las ideas no se concilian nunca; el espíritu vikingio y el de la orden teutónica guerreaban hasta el fin, aunque el mundo salga cansado y quebrado de los torrentes de sangre en este siglo.»

En el capítulo titulado *Marx* analiza y critica la concepción marxiana y así dice: Debido a la falta absoluta de inteligencia psicológica de su cabeza, preparada para la ciencia natural de 1850, Marx no sabe hacer nada con la distinción entre rango y clase; Marx piensa pues únicamente en inglés. Su sistema de dos clases es sacado de la situación de un pueblo comerciante que acaba de sacrificar su agricultura al comercio y que nunca había poseído una burocracia del estado con presunción predominantes — prusianas — de rango. El

marxista carece de sentido frente a las formas innatas del hombre prusiano socialista. Puede negarlas debilitadas, pero finalmente resultarán más fuertes como todo lo vivo y natural frente a lo teórico.

Finaliza con un capítulo titulado *La internacional* donde sostiene que la internacional será posible únicamente por la victoria de la idea de una raza sobre todas las demás y no por la descomposición de las opiniones de una masa incolora. La internacional genuina es el imperialismo, dominación de la civilización faustiana, por tanto de la tierra entera, por un principio único, no por conciliación y concesión, sino por la victoria y la aniquilación.

ANQUÍN, N. DE, El problema epistemológico en la filosofía actual (contribución a su estudio), en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año XIV números 5-6, páginas 40-104, julio-agosto de 1927.

Comprende el artículo los siguientes temas: *La Epistemología como ciencia «a se»*; *Continuidad y discontinuidad*; *La realidad como función* y una *Advertencia* donde el autor expone en forma sintética el contenido de su trabajo.

Comienza diciendo que es necesario definir la epistemología como una *teoría del conocimiento científico* que: Hasta ahora epistemología se ha usado como sinónimo de gnoseología o teoría del conocimiento a secas, lo cual debe evitarse por las razones que se darán en el primer capítulo. Tampoco se trata de una «lógica de las ciencias», que se refiere a la constitución interna del saber, sino de una disciplina intermediaria que creemos haber determinado.

La posición escogida la designamos con el título del segundo capítulo: «Continuidad y discontinuidad». (Pensamiento y Experiencia), a la que es aneja la tendencia explicativa de las ciencias, criticadas magistralmente por Pierre Duhem. Esta crítica sustrae la teoría física a toda utilización filosófica, y la erige en la esfera puramente matemática o descriptiva. El divorcio se acentúa en Emyle Meyerson quien, a partir del principio de Carnot-Clausius, postula la irreversibilidad de los fenómenos físicos y la aproximación incesante hacia la legalidad opuesta a la causalidad o sea a la identidad en el tiempo. Queda, así, determinado el límite de las ciencias físicas, con lo cual asistimos a un verdadero drama entre el alcance justificativo de ellas y su ambición explicativa.

En el tercer capítulo exponemos el más poderoso ensayo de cientificación de la realidad que se haya intentado. Tomamos como punto

de vista principal la obra de Ernst Cassirer, *Substanzbegriff und Funktionsbegriff* inspirada en el idealismo crítico cuyas premisas formulara Hermann Cohen. La llave que nos abre la puerta del sistema es la matemática, pero no se crea que el idealismo ontologiza los conceptos abstractos, sino que, por el contrario, pretende conservar la autonomía de las ciencias y explicar éstas como un proceso. El problema de lo *a priori* consiste en la determinación de un sistema de medidas, en la determinación de las invariantes de la experiencia, con lo cual el idealismo se desentiende de las cuestiones para él ininteligibles.

Estudiadas las dos fases de la realidad, la física y la matemática, que se juzgan vulgarmente opuestas pero que científicamente se complementan, nuestro programa quedaba cumplido, en cuanto se proponía ofrecer un esquema, desde luego muy incompleto, del problema epistemológico.

VEDIA Y MITRE, M. DE, La inmortalidad de Maquiavelo, en *La Nación*, 21 y 22 de junio de 1927.

Estudio sobre la actuación política de Maquiavelo desarrollado de acuerdo al siguiente plan: *Florenxia ante la invasión francesa* donde relata los sucesos acaecidos en Florenxia con motivo de la invasión de Carlos VIII y como surge la personalidad de Niccoló Machiavelli.

Las legaciones de Maquiavelo. Es en las *Legaciones* donde se formó la experiencia política de Maquiavelo, surgiendo su teoría política del contacto con príncipes y demás personajes del gobierno; concepción absolutamente original de que la política es una ciencia independiente de la moral que no responde a preconceptos ni a reglas preestablecidas; que no evoluciona empíricamente, que es, por lo tanto, una ciencia moral.

Señala a Maquiavelo como un precursor, por cuanto creía que el Estado debía ser una institución independiente de la Iglesia, no existiendo por lo tanto más soberanía que la soberanía nacional, a las cuales habrían de estar sometidas todas las corporaciones, inclusive la iglesia.

La restauración medicea hace referencia a la entrada de los Médices en Florenxia en setiembre de 1512, y como Maquiavelo que hasta entonces había conservado su cargo de secretario, fué depuesto por el nuevo gobierno y desterrado.

El escritor político menciona los distintos escritos de Maquiavelo, los discursos, sus comedias, y *El arte de la guerra*, hace un comen-

tario detenido de *El Príncipe* y termina diciendo: «Maquiavelo, como escritor político, es el fundador de la experiencia de los pueblos».

LUGONES, L., Elogio de Maquiavelo (21 de junio de 1527), en *La Nación*, 1º de junio de 1927.

Al ensalzar la personalidad de Maquiavelo, comenta el autor que toda la diatriba contra él resulta de una deformación de su filosofía o tal vez, de una incomprensión pertinaz.

«Consiste esencialmente en atribuirle dos morales, o mejor dicho, una sistemática inmoralidad política. Pero ello es falso. Lo que afirma el maquiavelismo es que la política y la moral son cosas distintas y que tampoco se determinan entre sí. Pero no niega que es preferible y mejor la coincidencia de ambas cuando resulta posible. Cuando no, la política tiene que llenar su objeto, o sea la prosperidad de una nación.»

Refiere más adelante cómo Maquiavelo sistematizó, junto con el deber patriótico, aquella otra gran conquista del Renacimiento, la valoración del hombre; cómo comprendió antes que nadie la unidad de Italia y cómo reemplazó con garantías efectivas la bárbara anarquía medieval.

Y termina diciendo: «Ningún estadista ha gobernado y gobernará por tanto tiempo y a tanta gente como él. Ningún moralista ha sido más sincero y valeroso ante la vida, que es lo arduo, no ante la ideología que es lo fácil. Pero tuvo genio y éste fué su maldición de numen caído.»

SAINZ Y RODRÍGUEZ, P., Raimundo Lulio y sus relaciones con la mística semítica, en *Investigaciones y progreso*, año I, número 3, páginas 20-21, Madrid, junio, 1927.

Se ocupa del gran místico mallorquín, Raimundo Lulio; su enlace con la filosofía hispano-arábica y la posible influencia que su doctrina haya ejercido en la tradición cristiana o directamente en los místicos españoles.

Para esto señala en su biografía aquellos hechos que vienen a corroborar la tesis de Ribera y Asín, que sostiene que Raimundo Lulio utilizó ampliamente las doctrinas de los místicos y filósofos árabes secuaces de la doctrina de Abenmasarra y posteriores a éste.

VON BELOW, J., Comienzo y objetivo de la sociología, en *Anuario de historia del derecho español*, tomo III, páginas 5-30, Madrid, 1926.

Comienza diciendo que el investigador que encontró la expresión *Sociología* y que le dió curso científico fué Augusto Comte, quien tenía la intención de averiguar la analogía existente entre las relaciones de la sociedad y las propias del mundo de la naturaleza.

Señala cómo antes de Comte se había analizado lo fundamental de las relaciones humanas en cuanto a doctrina, y recuerda cómo en la filosofía griega se alude en esencia al estudio de las relaciones con el Estado; en la Edad media, se agrega además, el de la comunidad religiosa y la Iglesia, y cómo el romanticismo ante la comunidad estudia también al individuo propiamente dicho y describe lo característico de su personalidad. Hace referencia a los estudios que sobre la concepción romántica de la relación entre individuos y colectividad, han descrito recientemente P. Kluchhohn y R. Samnel.

Comte inicia su sistema en pleno florecimiento de las disciplinas particulares. Arranca del romanticismo, y prolonga los ensayos de Turgot, Saint-Simon y Condorcet; por lo tanto « lejos de ser un iniciador de este movimiento, no pasa de ser un ave dañina que anida en un árbol frondoso ».

Comenta y analiza luego la obra de Comte. Hace referencia a la obra de Federico Rohmer *Doctrina de los partidos políticos*; el *Compendio de las lecciones sobre la ciencia del Estado con arreglo al método histórico* aparecido en 1843; de la interpretación económica de la historia de Marx y Engel inaugurada con el *Manifiesto*; a la interpretación biológica del organismo social en Spencer. Se ocupa de Hipólito Taine, « partidario más capacitado de Comte » y « adepto incondicional de Spencer y cita a J. G. Droysen, Guillermo Arnol, Oton von Gierke; Simmel Vierkandt y Leopoldo N. Wiese.

ROSSI, M. M., Il pragmatismo por Chiocchetti E., en *Rivista di psicologia*, año XXII, número 3, páginas 142-143, julio-setiembre de 1927.

Comentario informativo y crítico del libro *Il pragmatismo* por E. Chiocchetti.

Afirma que un libro de divulgación impone al autor el deber de no difundir ideas fundamentalmente falsas sobre el asunto que trata; que la nota erudita reflejada en la obra no cubre la superficialidad de

la información y la unilateralidad del punto de vista de Chiocchetti ; que cita a Peirce como fundador del pragmatismo, resumiendo la idea del famoso « How, to make our ideas clear », pero se olvida toda la serie de artículos compuestos en años siguientes en *The monist*.

Más adelante dice : para Chiocchetti no hay diferencia entre sostener que el sentido de una afirmación está en su consecuencia práctica y, acentuar que la verdad de una afirmación está medida de acuerdo a su utilidad (James).

Y termina diciendo que Chiocchetti se ha olvidado de los dos grandes continuadores del pragmatismo peirceano en Italia, Vailati y Calderoni, ligereza que entierra en el olvido, el recuerdo de dos muertos queridos que Chiocchetti debería respetar.

LESTARD, G. H., La orientación profesional de la juventud argentina, en *Estímulo al estudio*, número 34, páginas 27-28, Lomas de Zamora, julio de 1927.

Comenta la encuesta realizada por el Instituto de psicotécnica y orientación profesional sobre la elección de la futura carrera entre los alumnos del último año de los colegios nacionales de la Capital. Dice que esta encuesta demuestra que el 80 por ciento de la juventud intelectual del país desea ingresar a las facultades de Medicina y Derecho y del resto un 15 por ciento aspira a las carreras comerciales y sólo el 1,21 por ciento demuestran interés por seguir Agronomía y Veterinaria, lo que constituye un verdadero anacronismo en un país esencialmente agrícola y ganadero como el nuestro. Cree que ese camino unilateral de formación espiritual traerá la estrechez económica y la falta de trabajo rendidor para los profesionales.

OESTREICH, P., La reforma escolar en Alemania, en *Revista de Pedagogía*, número 50, páginas 49-56, Madrid, febrero de 1926.

Afirma que en Alemania, con las contiendas religiosas se ha impedido que puedan realizarse las reformas escolares « reales y democráticas » ; por lo cual se estancó cada vez más el problema de la reforma escolar. Demuestra que en dicho país la situación de la precitada reforma es muy débil y dice que el mundo pedagógico alemán está fatigado, resignado y que de la coacción de las necesidades del momento surgen en todas partes reformas parciales. Habla de éstas y finaliza diciendo : « Pero todas las luchas por las escuelas del trabajo, de la producción, profesionales, manuales, básicas y de transición ;

por las enseñanzas de la jardinería, de los trabajos manuales, del taller; por la orientación y la selección profesional; por la higiene de los padres y de los párbulos; por las escuelas Fröbel y Montessori; por la libertad de los maestros y la colaboración de los padres; por el arte y la rítmica en la vida infantil, etc., etc., todos los fracasos, muertes y resurrecciones expresan poderosamente la fe y la confianza en que de este caos ha de surgir un cosmos, y nosotros, los « reformadores radicales de la escuela », abriremos, abnegadamente, con persistencia apasionada, con una voluntad de totalidad, sin miramientos, el camino a las generaciones venideras. »

LUZURIAGA, L., La reforma escolar en Austria, en *Revista de Pedagogía*, número 49, páginas 1-6, Madrid, enero de 1926.

Expone algunos de los rasgos más generales de la reforma escolar en Austria, especialmente en Viena, haciendo notar el gran esfuerzo que la República y la Capital están llevando a cabo a pesar de las dificultades económicas porque atraviesan, puesto que hoy, afirma, Austria no es más que una sombra de lo que era antes de la guerra. Dice que en este país, la reforma escolar comenzó en 1918 al pasar del Imperio a la República; que al constituirse un gobierno socialista se confió el ministerio de Instrucción Pública a Otto Glöckel, que preparó y llevó a cabo las reformas, que son las siguientes: 1º se sustituyó la burocracia abogadil del Ministerio, por pedagogos prácticos; 2º se organizó una sección especial llamada de reformas escolar, de la que forman parte renombrados pedagogos del país; 3º esta sección, como en general todo el Ministerio, se puso en contacto directo con los maestros y profesores de la República; 4º el boletín oficial del Ministerio se transformó en una revista pedagógica, *La educación popular*, en la que junto con las disposiciones oficiales se publican trabajos y estudios pedagógicos para la mejor aplicación de aquéllas; 5º la revista fué enviada gratuitamente a todas las escuelas del país; 6º en todo el territorio austriaco se constituyeron cámaras o consejos de maestros (*Lehrerkammern*), organismos oficiales elegidos por el magisterio de todas las instituciones de enseñanza, desde la escuela rural a la universidad, unificándose así la acción del personal docente; 7º se procuró el perfeccionamiento del magisterio y con este objeto se celebraron numerosas reuniones y asambleas en todo el país, en las que se expusieron y discutieron las nuevas ideas; 8º se abrieron escuelas de ensayos y experimentación que fueron visitadas por millares de maestros; 9º se fundaron entre éstos gran número de

comunidades de trabajo y se organizaron en todo el país cursos de perfeccionamiento con subvenciones para los que asistían a ellos ; 10° se fundó el Instituto pedagógico de Viena y el Instituto de psicología experimental ; 11° se crearon dos nuevas revistas pedagógicas y una biblioteca para el magisterio conteniendo las obras más importantes y las relacionadas directamente con la reforma escolar ; 12° se procuró la colaboración de los padres ; 13° se abordó el problema siguiente : la supresión de los privilegios en la educación y el fácil acceso de los alumnos mejor dotados a la enseñanza superior.

En cuanto al espíritu y la organización que dicha reforma ha dado a la escuela, dice que se atienden al sentido de la escuela unificada : De seis a diez años, escuela básica ; de once a catorce, escuela media general ; de catorce a dieciocho, escuelas técnicas y escuelas secundarias ; desde los diecinueve años, escuelas técnicas superiores y universidades. A continuación considera el plan de enseñanza de la escuela básica : se toman las materias de la enseñanza de la vida ; se pone en contacto a los niños con la realidad, por medio de excursiones ; en lugar del plan de estudios y del horario mecánico se halla el plan del trabajo de maestro ; se ha desterrado los libros de texto y se han sustituido por libros de lectura ; toda la acción educativa se basa en el estudio del niño ; internamente las escuelas están organizadas conforme a la escuela activa ; se concede la autonomía a los alumnos ; se procura el mayor desarrollo de la escuela artística, etc.

BALLESTEROS, A., La reforma escolar en Francia, en *Revista de Pedagogía*, número 51, páginas 104-110, y número 52, páginas 105-175, Madrid, marzo y abril de 1926.

Afirma que en Francia existe un movimiento que va echando las bases de una reforma escolar tan completa y tan profunda, que pretende transformar toda la organización docente, y que este movimiento ha tomado la aspiración de la escuela única, como expresión del estado espiritual que representa. Hace resaltar el hecho de que la escuela única, es una institución nacida de la última guerra. Estudia ampliamente este movimiento en Francia, reconoce que la escuela única ha tenido su propaganda y su realización moderna en Alemania y en Austria, y llega a la conclusión que en Francia la escuela única se basa en un principio de justicia social que iguala a todos los niños ante la instrucción, la gratuidad de la enseñanza en todos los grados, la unificación de los programas y métodos de enseñanza y la

preparación del profesorado con las naturales diferencias de grado. A continuación resume las soluciones de carácter práctico que se dan para adaptar la organización escolar presente al espíritu de aquella reforma y dice que, en resumen, la escuela única estaría integrada por estos cuatro grados: 1º enseñanza primaria base (seis a doce años); 2º enseñanza profesional y preparatoria (doce a quince); 3º enseñanza profesional y de ampliación de cultura (quince a dieciocho); 4º enseñanza general superior, profesional y de investigación. Sostiene que la característica de toda esta gran obra sería la de reunir todo lo posible en un mismo edificio las escuelas de cada grado; el tener cuantos cursos y profesores comunes fuera posible; el reunir los servicios de cultura, hoy dispersos, para el mejor aprovechamiento de todos: bibliotecas, museos, laboratorios, material de enseñanza, etc., y el carácter de gratuidad que permitiría llegar al cuarto grado sin otra condición que la de poseer aptitud para ello. Trata luego el problema de la formación del profesorado y hace ver que uno de los aspectos más interesantes y debatidos de este problema es el que se refiere a la formación del magisterio primario, es decir, a la suerte que dentro de la escuela única les está reservada a las escuelas normales. Por último expresa cómo la obra de reforma va realizándose lentamente.