

HUMANIDADES

PUBLICACIÓN
DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRIGIDA POR

RICARDO LÉVENE

SECRETARIO DE REDACCIÓN CARLOS HERAS

TOMO XVI

Filosofía y Educación

- | | |
|---|--|
| Emilio Frugoni, El determinismo del hambre. | Chr. Jakob, Sobre la enseñanza de las ciencias biológicas en la escuela primaria y secundaria. |
| M. Ibérico y Rodríguez, La religiosidad de Dostoyevski. | Enrique Mouchet, Juan Enrique Pestalozzi. Su vida y sus obras. |
| Enrique Martínez Paz, La filosofía del derecho de Rodolfo Stammier. | Alfredo Franceschi, Beethoven. |
| Raúl A. Orgaz, La sociología actual. | S. Raskovsky, Los clásicos principios rectores del pensamiento. |
| Tomás D. Casarés, El derecho en la filosofía neoescolástica. | |
| A. J. Rodríguez, Concepto de la filosofía del derecho | |

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

- LIBROS. — J. Simmel, *Sociología*. W. Wundt, *Elementos de psicología de los pueblos*. J. Navarro-Monzó, *Helenismo y Judaísmo*. R. Altamira, *La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas*. A. Sagarna, *El panorama docente nacional. Estudio e interpretación de la ley número 934. Pláticas docentes*. J. B. Terán, *La salud de la América Española*. R. Rojas, *Deberes de la juventud*. C. Vaz-Ferreira, *Un proyecto sobre escuelas y liceos*. J. Dewey, *Los fines, las materias y los métodos de educación*. G. Wyneken, *Escuela y cultura juvenil*. E. Labougle, *Domingo Faustino Sarmiento*. J. F. Carbonel, *Parques escolares*. A. L. Palacios, *Por la universidad democrática*.
- ARTÍCULOS. — P. Groussac, *El ídolo del hogar*. R. Altamira, *Meditación al inaugurar la « Biblioteca Pestalozzi »*. Los principios morales que cimentan la educación, según Dewey. P. Rojas-Paz, *Tradición y revolución*. F. Romero, *Sobre el problema de los valores (A propósito de un libro de Augusto Messer)*. R. A. Orgaz, *La esencia de la revolución. La tesis de Taine*. C. Alberini, *La filosofía y las relaciones internacionales*. B. Croce, *Puntos de orientación de la filosofía moderna*. V. Vergara, *La instrucción primaria en 1926*. M. Soto-Hall, *La fraternidad estudiantil en la América latina*. J. Rey-Pastor, *Valor educativo de la enseñanza matemática*. V. Rascio, *Escuela graduada « Joaquín V. González »*. G. Mistral, *La reforma educacional en Méjico*. R. Monner-Sans, *Escribamos bien*. P. Martí, *La educación musical en las escuelas públicas*. F. Legarra, *La reforma de la enseñanza*. J. F. Jáuregui, *Las actividades prácticas en la escuela primaria*. C. Guillén de Rezzano, *La escuela nueva en acción. Contribución argentina a la realización de la escuela activa. La escuela argentina en Logarno. Contribución argentina a la realización de la escuela activa. Sugestiones para la Escuela Nueva*. B. Ensor, *La nueva educación en Europa*. J. R. Doldan, *Orientaciones de la enseñanza primaria y profesional*. J. B. Concha-Castello, *El porcentaje de analfabetos aumenta*. J. D. Campos, *La escuela primaria en Tucumán*. T. Caccavari, *Causas que determinan la inasistencia en las escuelas rurales*. C. Jesinghaus, *¿Qué carreras debieran seguir los bachilleres?* G. M. Ferrari, *Un grande maestro d'anime Giovanni Pascoli*. A. Messer, *Cultura y educación*. J. Eychene, *El maestro rural*. P. A. Pizzurno, *La escuela y el progreso social*. E. Spranger, *El centenario de Pestalozzi y la investigación pestalozziana*. S. Müntz, *Las universidades rusas*. J. Adams, *Progresos recientes de la educación en Europa*. R. Lehmann, *La significación de la filosofía de Eucken para la educación*. C. Bolívar y Pieltain, *Cómo se puede formar una colección zoológica en la escuela*. W. H. Kilpatrick, *Ideas modernas sobre disciplina*. P. Vavery, *Notas sobre la grandeza y decadencia de Europa*. M. Ibérico y Rodríguez, *Bergson y Freud*. Ch. Baudouin, *Les psychoses et les frontières de la folie*. L. Dujovne, *La teoría de la ciencia Meyerson*. C. Astrada, *El problema epistemológico en la filosofía actual*. S. Sanctis, *Instinto e inconsciente. Discusión crítica*. O. Spengler, *Prusianismo y socialismo*. N. de Anquín, *El problema epistemológico en la filosofía actual*. M. de Vedia y Mitre, *La inmortalidad de Maquiavelo*. L. Lugones, *Elogio de Maquiavelo*. P. Sainz y Rodríguez, *Raimundo Lulio y sus relaciones con la mística semítica*. J. von Below, *Comienzo y objetivo de la sociología*. M. M. Rossi, *El pragmatismo por Chiocchetti*. E. G. H. Lestard, *La orientación profesional de la juventud argentina*. P. Oestreich, *La reforma escolar en Alemania*. L. Luzuriaga, *La reforma escolar en Austria*. A. Ballesteros, *La reforma escolar en Francia*.

NOTICIAS SOBRE ESTUDIOS FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS

- VIII Congreso internacional de psicología. IV Congreso internacional de educación nueva. VI Congreso internacional de filosofía. El crecimiento de las grandes bibliotecas durante el primer cuarto del siglo xx. Las bibliotecas con cien y más incunables y su distribución geográfica sobre la tierra. Bulletin de l'Alliance Française. Cíelo argentino organizado por la Universidad Nacional de México, dedicado a estudiantes, maestros y obreros. La reforma universitaria en Chile. La Primera Conferencia Nacional de Profesores Universitarios de Higiene. IV Congreso internacional de educación moral. Instituto universitario de altos estudios internacionales de Ginebra. Parques escolares en Montevideo.

NOTICIAS DE LA FACULTAD

- Anuario Bibliográfico. Biblioteca Humanidades. Cuadernos de temas para la escuela primaria. Conferencias de cultura general. Quinto Congreso universitario anual. Los egresados de la Facultad y los puestos directivos en la enseñanza primaria de la Provincia. Discurso del representante de la Universidad de La Plata, profesor Arturo Marasso, pronunciado en Chilecito con motivo de la traslación de los restos del doctor Joaquín V. González. *Alas*, boletín de la Escuela graduada «Joaquín V. González». Boletín de Historia de las religiones americanas.

LA PLATA

REPÚBLICA ARGENTINA

HUMANIDADES

Imprenta y Casa editora « CONI », Perú 684, Buenos Aires

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

HUMANIDADES

PUBLICACIÓN
DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRIGIDA POR

RICARDO LEVENE

SECRETARIO DE REDACCIÓN CARLOS HERAS

—
TOMO XVI

Filosofía y Educación



LA PLATA
REPÚBLICA ARGENTINA

—
1927

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

DOCTOR RAMÓN G. LOYARTE

Vicepresidente

DOCTOR RICARDO LEVENE

Secretario general

SEÑOR SANTIAGO M. AMARAL

Miembros del Consejo superior

Instituto del Observatorio director, doctor Juan Hartmann.

Instituto del Museo director, doctor Luis María Torres; delegado, doctor Roberto Lehmann-Nitsche.

Facultad de química y farmacia : decano, doctor Carlos Sagastume; delegado, doctor Alejandro Oyuela.

Facultad de ciencias físicomatemáticas puras y aplicadas : decano, ingeniero Julio R. Castiñeiras ; delegado, ingeniero Evaristo Artaza.

Facultad de ciencias jurídicas y sociales decano, doctor Ángel M. Casares ; delegado, doctor Agustín Matienzo.

Facultad de agronomía decano, ingeniero agrónomo Alejandro Botto; delegado, doctor Emilio D. Cortelezzi.

Facultad de veterinaria : decano, doctor Agustín Pardo ; delegado, doctor Alfredo Marchisotti.

Escuela de ciencias médicas : director, doctor Eugenio Galli; delegado, doctor Frank Soler.

Escuela superior de bellas artes : director, señor Carlos López Buchardo; delegado, señor Rodolfo Franco.

Facultad de humanidades y ciencias de la educación decano, doctor Ricardo Levene ; delegado, señor Arturo Marasso.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decano

DOCTOR RICARDO LEVENE

Vicedecano

DOCTOR JUAN JOSÉ NÁGERA

Delegado al Consejo superior

Señor Arturo Marasso

Secretario

Profesor Carlos Heras

Consejeros académicos

Rafael Alberto Arrieta, doctor Alfredo D. Calcagno, Rómulo D. Carbia,
doctor Juan Chiabra, Pascual Guaglianone, doctor Enrique Mouchet.

Delegados estudiantiles

Araceli Saborido Gómez y José Armando Seco

CUERPO DOCENTE

SECCIÓN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Historia de la filosofía : profesor titular, doctor Alejandro Korn ; suplente,
profesor Ernesto L. Figueroa.

Lógica : profesor titular, doctor Alfredo Franceschi; suplente, profesor S.
Raskovski.

Psicología : profesor titular, doctor Enrique Mouchet; suplente, doctor
Alberto Palcos.

Biología y sistema nervioso : profesor titular, doctor Christofredo Jakob.

Higiene escolar : profesor titular, ingeniero Antonio Restagnio.

Psicopedagogía : profesor titular, profesor Alfredo D. Calcagno.

Legislación escolar : profesor titular, doctor Juan E. Cassani.

Ética : profesor titular, profesor Coriolano Alberini.

Didáctica general : profesor titular, profesor José Rezzano.

- Filosofía contemporánea* : profesor interino, doctor Enrique Mouchet.
Filosofía de la educación : profesor interino, profesor José Rezzano.
Introducción a la filosofía : profesor titular, profesor Coriolano Alberini; suplente, doctor Tomás D. Casares.
Seminario de ciencias de la educación : profesor Alfredo D. Calcagno; jefe, *ad honorem*, Carmelo V. Zingoni.
Seminario de filosofía : profesor, doctor Tomás D. Casares; jefe, profesor Ernesto L. Figueroa; ayudante, *ad honorem*, profesor José Rodríguez Cometta.
Lectura y comentario de textos filosóficos jefe del seminario a cargo del curso, profesor Ernesto L. Figueroa.
Profesor extraordinario, profesor Francisco Legarra.

SECCIÓN HISTORIA

- Prehistoria argentina y americana* : profesor titular, doctor Luis M^a Torres; suplente, profesor Fernando Márquez Miranda.
Historia argentina : profesor titular, doctor Ricardo Levene; adjunto, profesor Mateo Heras.
Historia de la civilización antigua : profesor titular, señor Pascual Guaglianone; suplente, doctor José M^a Monner Sans.
Historia de la civilización moderna : profesor titular, profesor José A. Oría.
Geografía económica y política profesor suplente, profesor Romualdo Ardissonne.
Geografía económica y política argentina : profesor suplente, doctor Juan José Nágera.
Geografía matemática : profesor suplente, doctor Enrique Loedel Palumbo.
Introducción a los estudios históricos argentinos y americanos profesor titular, señor Rómulo D. Carbia; suplente, señor Carlos Correa Luna.
Sociología : profesor titular, doctor Ricardo Levene.
Director del seminario : señor Rómulo D. Carbia; jefe, *ad honorem*, profesor Carlos Heras.

SECCIÓN LETRAS

- Seminario* : profesor, doctor Carmelo M. Bonet; jefe, profesor Augusto Cortina Aravena.
Composición y gramática : profesor titular, señor Arturo Marasso; suplente, doctor Carmelo M. Bonet; jefe, *ad honorem*, del seminario, profesor José R. D'Estéfano.
Literatura castellana : profesor titular, señor Arturo Marasso; suplente, señor Juan Millé Jiménez.
Literatura de la Europa Meridional y Septentrional : profesor titular, señor Rafael Alberto Arrieta; suplente de Literatura de la Europa Septentrional, señor Alejandro Castiñeiras.

Literatura argentina y de la América española : profesor titular, doctor Arturo Capdevila; suplente, doctor Arturo Vázquez Cey.

Literatura griega y latina : profesor titular, señor Leopoldo Longhi.

Griego (1^{er} curso) profesor titular, señor Leopoldo Longhi; suplente, señor Ángel Licitra.

Latín (1^o y 2^o curso) profesor titular, señor Juan Chiabra; suplente (1^{er} curso), doctor Enrique François.

Lectura y comentario de textos literarios jefe del seminario a cargo del curso, profesor Augusto Cortina Aravena.

INSTITUTO BIBLIOGRÁFICO

Director : Ricardo Levene.

Secretario : Augusto Cortina Aravena.

Miembros Alfredo D. Calcagno, Tomás D. Casares, Rómulo D. Carbia, Carmelo M. Bonet, Carlos Heras, Ernesto L. Figueroa, José R. D'Estéfano, Livia C. Alesso, Rosa Donatone y Hemilce P. Damaz.

ESCUELA GRADUADA « JOAQUÍN V. GONZÁLEZ »

Director : profesor Vicente Rascio.

Secretaria : profesora Romilda P. de Mendióroz.

Profesores Matilde E. de Blanco, Zulema Briasco, Rosa Castells, Arminda B. de Casterán, Isabel Castro, Cristina M. de Ceppi, Margarita B. Godoy, Adela M. de Heras, Camille Liengme, María E. L. de Desmurás, Emilia B. de Pérez Duprat, Otilia I. P. de Izurieta, Magdalena Quijano, Lidia B. de Raymond, Idalia G. de Sagastume, Amelia N. de Silva, Elvira Vicentini, José V. Caselli, Jorge Garbarino, Federico Garbet, Arturo M. González, Eduardo Szelagowsky.

HUMANIDADES

EL DETERMINISMO DEL HAMBRE

I

La muerte hace poco acaecida (1) del sabio biólogo español R. Turró ha llevado mi pensamiento a su obra fundamental, su profundo estudio de los orígenes del conocimiento en que sostiene y desenvuelve con gran riqueza de observaciones y mucha fuerza de razonamiento científico su teoría sobre el papel del hambre en la génesis de la función mental de conocer y juzgar.

La teoría hace ascender la conciencia individual, cuya substancia, según Unamuno, es el espíritu, de la más primitiva y material de las acciones orgánicas : comer. Todas las formas del pensamiento son, pues, descendientes en línea recta, aunque puedan serlo relativamente lejanos, de la elementalísima impulsión a la busca del alimento. Esta tendencia, que asoma como una de las primeras manifestaciones de la vida animal, es la raíz de la inteligencia. Y si el espíritu se pone por el conocimiento (« representación de lo real por medio de imágenes ») en contacto con el mundo externo y llega a compenetrarse con él — el espíritu entra en la realidad exterior; la realidad exterior entra en el espíritu, — es porque el hambre ha puesto antes el organismo en contacto con esa misma realidad y él se ha sentido impulsado a buscar en ésta el camino de su nutrición. En la operación de nutrirse el animal no pone instinto ciego, o sea innata

(1) Este trabajo fué escrito hace más de un año.

adivinación de lo que le es necesario para satisfacerse, sino entendimiento. Realiza una experiencia que le permite ingerir la substancia conveniente, y esta experiencia que comienza por ser un simple hecho biológico, termina siendo un hecho cognitivo. En esa experiencia que enseña al organismo a apropiarse de las substancias que han de nutrirlo debemos ver el origen del conocimiento, porque si en un principio es ciega, luego se hace psico-fisiológica y al fin es razonada y consciente. No son, por lo tanto, las primeras impresiones sensoriales, como antes que él se creía, las que inician el proceso que concluye en el sentido de la visión espiritual para las formas del mundo exterior, con la facultad prócer de distinguir las diferencias, advertir las similitudes y descubrir la naturaleza de cada cosa. La sensibilidad trófica, que es interna, impone la necesidad del alimento; y a esa sensibilidad se subordina la sensibilidad externa, la que está en la periferia del animal, porque sólo así puede éste conocer la materia alimenticia. El conocimiento de la realidad exterior tiene su punto de partida en la experiencia trófica que establece las primeras diferenciaciones a los efectos de la alimentación. La diferenciación de de las sensaciones externas viene despues.

II

Turró (*Orígenes del conocimiento. El hambre*) investiga los orígenes del hambre y los halla en las diferencias substanciales del medio interno que no puede proporcionar a las células los necesarios elementos reparadores. « El medio interno, verdadero nutrimento celular, en vez de proceder directamente de la absorción, es fundamentalmente por su composición el producto de una elaboración fisiológica resultante del concurso de los más diferentes elementos celulares. La vida funcional de esas agrupaciones celulares homogéneas que llamamos tejidos, no sería posible si unos tejidos no suministrasen a otros elementos de reparación, que la absorción intestinal es por sí sola incapaz de proporcionarles. » En el interior de la célula y en su ambiente se efectúan operaciones de hidratación, deshidratación, oxida-

ción, gelificación, solubilización, síntesis, que son la expresión de un metabolismo que no llega a la psiquis. La suma de productos que integran la composición del medio interno guardan entre sí proporciones definidas en condiciones normales; si estas proporciones se alteran, sobrevienen graves perturbaciones funcionales. Si imaginamos que faltan o escasean, el cambio de estado que esta deficiencia determina en la célula, causa a su vez un cambio de estado en la terminación nerviosa que en ella se implanta. Ese cambio de estado constituye de sí una excitación que, siguiendo vías todavía muy obscuras, puede despertar la actividad de un órgano o de varios capaces de suministrar bien las substancias que faltan, bien las diastosas que han de prepararlas de modo que al medio interno se le restituyan los materiales en que ha sido empobrecido. Esa acción nerviosa es lo que los biólogos designan con el nombre de *reflejo trófico*. « Ahora bien : la observación nos enseña que los procesos de la nutrición están sabiamente regulados ; cuando esta regulación falta sobrevienen gravísimos trastornos patológicos... Los efectos determinados por esas acciones reflejas, por adaptarse a un fin, parecen inteligentes, cuando examinados de cerca no son más que el resultado de una acción mecánica preestablecida.

« Mediante el reflejismo trófico — afirma luego — el organismo vive a expensas de sí mismo. Esa agua, esas sales, esos plasmas que los elementos celulares ceden a su medio ambiente, en una forma u otra han de serles reintegrados, so pena de sucumbir por inanición.

« La excitación trófica desprendida del elemento celular se extingue cuando produce su efecto y al medio interno le son acarreados los principios que la determinaban ; mas si por hallarse en vías de agotamiento las regiones celulares de que se desprendían, no son saturadas las deficiencias de ese medio, la excitación subsistirá perennemente mientras la restitución no sobrevenga.

« De conformidad con la teoría de Pfheger hemos de admitir que esa excitación, por el sólo hecho de persistir, en vez de limitarse a recorrer el circuito del reflejo que antes seguía, ganará vías más altas, y como ni aun así sean acarreadas al medio interno las substancias que le faltan, acabará por estallar en la

conciencia a manera de un clamor en que se acusa una necesidad que no puede remediar esa sensibilidad silenciosa y obscura que hasta entonces había mantenido el organismo a expensas de sí mismo. Así es cómo se determina la aparición de la sensación del hambre.

« En realidad la sensación del hambre es en la esfera psíquica lo que en los dominios de la vida orgánica o vegetativa el reflejo trófico. Las deficiencias del medio interno en agua, glucosa, sales, determinaban una excitación que era la expresión de una avidez por estas substancias, como un hambre celular que no llegaba a sentirse porque el propio organismo saturaba estas necesidades; mas cuando así no ocurrió, no afluyendo al medio interno las substancias que la excitación demanda imperiosamente, se acusa en la conciencia como la necesidad de estas substancias. La sensación del hambre, como veremos luego, no es una necesidad amorfa o indiferenciada, sino la necesidad concreta de ingerir alimentos cuya composición química contenga, cuando menos virtualmente, las substancias que hacen falta en el medio interno. »

Y concluye: « Por los centro trofo-reguladores, la nutrición no se suspende, bien que menguan sus energías, mientras quedan remanentes disponibles de materia transformable, como no se apaga la llama mientras quede aceite en la mecha; mas por la sensación del hambre se impulsa al organismo a buscar en el mundo externo el alimento o la bebida que ha de saldar el déficit y restituir a la célula los elementos de reparación que agotaran los mecanismos trofo-reguladores.

« Con esta sensación amanece la vida psíquica. »

Analizando la naturaleza del hambre nos enseña que la sensibilidad trófica no es una sensibilidad indiferente que reacciona del mismo modo ante cualquier agente que la excite: sólo reacciona a las modificaciones del medio interno. Es de naturaleza química « capaz de diferenciar las distintas substancias de que se compone dicho medio, de una manera específica ».

Más adelante advierte que los animales, ya sea por la enseñanza paterna, ya sea por la experiencia propia, consumen, sales, aguas, hidrato de carbono, proteínas, y esos cuerpos son consumidos en una proporción fija, según sean ellos, y llega a

la conclusión de que « nos engañaríamos cuando consideramos el hambre como un impulso global que nos mueve a ingerir alimentos, pues una observación más profunda nos enseña que de los centros psico-tróficos se desprenden una suma de tendencias electivas cada una de las cuales es la expresión de una determinada deficiencia substancial en el medio interno y en los elementos celulares. « Sin la diferenciación cualitativa de las sensaciones tróficas — termina — la vida del animal no podría subsistir. »

En su opinión la química biológica, al mostrarnos la perfección con que los procesos de la nutrición se autorregulan, deja planteado un problema de naturaleza físico-fisiológica. El lo resuelve con los datos que la misma química biológica proporciona.

« Basta conocer — dice — la cantidad y calidad de los productos de desintegración de la máquina animal para poder calcular la ración alimenticia que corresponde a cada una de las substancias de que aquéllos derivan por transformaciones sucesivas; pero antes de que la ciencia hubiera formulado sus cálculos, así el hombre como los animales ya procedían como si los conocieran... Una suma de tendencias electivas les mueve en la prensión de los alimentos y prefiere su ración. El hecho es de sí sobrado elocuente para demostrarnos que existe una inteligencia inferior en que se acusan sensorialmente las impresiones que corresponden a cada una de estas substancias y que de estas impresiones parte inicialmente la tendencia que guía al animal a buscar en el mundo exterior las substancias diferenciadas que reclama el mundo interno u orgánico. »

Y afirma del siguiente modo el carácter experimental de ese « instinto » o ese entendimiento rudimentario que guía a los animales en la cotidiana aventura de su alimentación :

« Hasta ahora se ha venido llamando instinto a esa inteligencia inferior suponiéndose que el instinto contiene de sí una sabiduría instintiva cuyo origen es misterioso e indescifrable por proceder de una fuerza oculta... Nos basta conocer las experiencias en virtud de las cuales hemos llegado a saber que tal o cual alimento satisface una necesidad o aquellas con que hemos averiguado que es nocivo para que no apelemos ya a una fuerza instintiva para explicarnos su origen. »

Desarrolla después el proceso de la experiencia trófica.

« En los albores de la vida psíquica hay un problema que se presupone a todo : la necesidad de subvenir a los gastos de la nutrición. El animal no conoce los alimentos y precisa conocerlos cuanto antes. Fisiológicamente se acusan las deficiencias del organismo en los centros psicotróficos bajo la forma de sensaciones específicas; mas para saber qué cosas del mundo exterior las saturan y en qué medida hay que ingerirlas para conseguirlo, es menester proceder a su ensayo. Ese ensayo no estatuirá nunca una verdadera experiencia trófica mientras no se suelva la sensación trófica con imágenes externas; sólo por medio de esta conexión central llegará a saber que lo que satisface el hambre es lo que se acusa en los sentidos bajo una forma sensorial ya conocida por actos anteriores; caso de faltar esa ligazón entre las actividades de los centros psico-tróficos y los de la sensibilidad externa, es posible que el hambre se extinga mediante la ingestión ciega del alimento; pero el animal no llegará nunca a formular ese juicio en virtud del cual se afirma que *lo que calma el hambre es lo que los sentidos acusan como presente*. En esto consiste la operación más primitiva y elemental de la inteligencia. »

Añade que el proceso de la experiencia trófica no termina en este reconocimiento de los signos sensoriales que delatan la presencia de lo que nutre. Es necesario que el animal aprenda a triturarlos e insalivarlos para deglutirlos y poder aprovecharse de ellos. El proceso de que resulta la insalivación psíquica es asimismo la obra de la experiencia. Así como hay una época lejana en que el sujeto siente el hambre y no sabe como ha de calmarla, por desconocer los cuerpos que pueden hacerlo; y luego llega a conocerlos por medio de impresiones sensoriales fijas y diferenciales, así también hay una época en que la deglución, como la masticación, no se efectúa con facilidad debido a ciertas condiciones físicas del alimento. El deseo de su ingestión se impone por impulso del organismo y como la persistencia del alimento en la boca va acompañada de sensaciones de diverso orden, estos signos de la cosa que cuesta ser ingerida actúan a distancia sobre el centro de inervación celular. ¿Qué *quantum* de inervación corresponde al *quantum* de incitación para ablandar

el cuerpo y facilitar su deglución? Este es un problema que sólo el tanteo o el aprendizaje empírico puede resolver.

La experimentación juega para Turró un papel decisivo en la génesis y desarrollo del conocimiento. « Entre la sensación trófica, la sensación externa y la sensación gástrica, se establece por la experiencia una trabazón íntima y profunda; si la primera acusa la ausencia de algo, la segunda por medio de signos delata su presencia, mientras la tercera acusa de viva voz con el sentimiento de su presencia la realidad de lo que por medio de estos signos nos fué anticipado. La inteligencia comienza por ahí. Esta — afirma en otra parte — no nace; se hace por la experiencia; es la obra de una génesis. »

Más adelante dice :

« Como remate y conclusión de cuanto llevamos expuesto en este capítulo, observamos que por medio de la experiencia trófica se organiza en las regiones inferiores de la vida psíquica un entendimiento que produce al organismo de cuanto necesita para los gastos del consumo y los del crecimiento. Los problemas que resuelve esa inteligencia rudimentaria son de una importancia extraordinaria. »

Resuelve el problema de lo real reintegrándolo al terreno de los hechos experimentales.

Sienta el axioma de que la vida intelectual comienza por el conocimiento de lo real. Y ¿ cómo se llega al conocimiento de lo real? Anteriores a los procesos de la percepción externa son los procesos más hondos por los que « se sabe en primer término, que al organismo le falta algo, en segundo término, que la presencia de este algo puede descubrirse utilizando las impresiones que hallamos en los centros de la sensibilidad externa ». Surge así toda esa serie de experiencias psíquicas que conducen a hacer notar con mayor precisión, a medida que se amplían y multiplican, que toda diferenciación interna corresponde a determinadas diferenciaciones externas, así como que estas impresiones externas no aparecen espontáneamente, sino en virtud de una acción exterior. El animal adquiere, porque se calma su hambre, la facultad de relacionar esas impresiones con ciertas acciones, y sólo juzga aquéllas verdaderas cuando los fenómenos se suceden según están previstos por experiencias

anteriores. Por ese camino se van sedimentando las experiencias « en el subsuelo de la inteligencia ». Y por ahí se llega a preformular el postulado de que *la imagen sensorial corresponde a algo real*; sino corresponde es ilusoria; si corresponde mal es falsa. De ese postulado arranca « todo proceso intelectual ulterior ». « Ese conocimiento — concluye — resulta del experimento trófico, hasta tal punto que si el animal ignorase que se alimenta, su inteligencia no llegaría a saber nunca que lo real existe. » Por eso Unamuno en su comentario al libro que aquí trato de resumir y extractar en sus partes fundamentales dice : « El sujeto que conoce o percibe es el que come. *Edo, ergo sun*; como, luego soy, podría decirse. La sensibilidad trófica comienza por considerar las impresiones como signos de la cosa que nutre. Diferenciar las imágenes es buscar a qué diferencias tróficas corresponden. »

III

Esa teoría, como dice Freindel (*Journal de physiologie et de pathologie general*, nº 3, 1912), « saca de su inferioridad la sensibilidad trófica, interna, celular, demostrándonos que sin ella no se adquieren los primeros conocimientos que la sensibilidad externa presupone y emplea ». Poner al hambre en el punto inicial del proceso intelectual y hacer de ella en su origen una especie de roce de células del que parte el movimiento volitivo de donde poco a poco va brotando a su vez el alba de la conciencia en el ser, es darle al pensamiento una humilde ascendencia fisiológica que lo vincula a las primeras exigencias orgánicas.

Nicolai (*La base biológica del relativismo científico y sus complementos absolutos*) asigna a la conciencia un origen no tan remoto en la historia del desenvolvimiento humano. El hombre, animal inerme, estaba rodeado de peligros mortales para un ser cuyos colmillos eran inferiores a los del tigre y que no poseía garras ni cascos para defenderse. Era necesario que se defendiese con lo único que podía darle superioridad sobre otros animales: su cerebro. Tuvo la obligación de pensar. « No quiero hablar — dice Nicolai — de las condiciones favorables que lo

ayudaron y que fueron todas consecuencias cerebrales. Es cierto que al fin venció y es un hecho también que venció con su cerebro. Entonces ya no podía retroceder. Su reciente corteza cerebral funcionaba y estorbaba los instintos; la nueva adaptación únicamente podía realizarse con la inteligencia. Era rudo el camino y los pensamientos perturbadores. Pensaba porque tenía miedo; porque quería salvarse de sus enemigos.»

Pero es indudable que antes de sentir la necesidad de defenderse de nadie o de nada, el hombre ha sentido la necesidad de nutrirse. Y una teoría que hace remontar los orígenes del conocimiento a la necesidad y función de nutrirse, atribuye a la inteligencia humana una fuente más remota que esa según la cual nace de la sensación del miedo y de la obligación de defenderse. No corresponde a los fines del presente trabajo cotejar ambas hipótesis. He de limitarme a advertir que para Nicolai el cerebro se hace usable mediante un aprendizaje en que la inteligencia se perfecciona gracias al juego. Jugando aprende el niño (ontogénicamente) y jugando han aprendido los monos (filogénicamente). Para Turró, la inteligencia aparece en el animal en la tendencia a buscar las sustancias que reclama su organismo, la cual obedece a una «inteligencia inferior», que se ha llamado instinto, pero que es en realidad el producto de una sucesión de experiencias. La función de nutrirse, con que comienza en el hombre su conocimiento del mundo exterior o de la realidad objetiva, pertenece a la animalidad, y el proceso que conduce de la sensación trófica a ese primer conocimiento químicamente substancial de la realidad, es también común a otros animales. El hombre puede, por la conformación de su cerebro, pasar de ese conocimiento inicial, finalista, de lo que necesita para vivir, a las formas más elevadas del conocimiento, al conocimiento puro y especulativo. Y puede ampliar enormemente, ilimitadamente, su conocimiento de la realidad por mil medios que le son propios, como que sólo él puede crearlos. Si el animal tiene la revelación del mundo no sólo por el hambre, el hombre la tiene cada vez más completa por la acción de su vida, que es más compleja y radiada que la de los animales, y por la acción de los instrumentos con que prolonga su organismo y desarrolla su personalidad.

Los animales son « especialistas », es decir, tienen una estructura que « adaptada a condiciones de vida determinada, como afirma Berr, les ha procurado ciertas superioridades dentro de límites estrechos, y a la vez los ha fijado de modo casi definitivo. Su psiquismo no tiene más que franjas de « inteligencia ». En el hombre no ocurre eso. « Su lóbulo frontal provee a todo — sigue diciendo Berr — y su mano es la exteriorización activa del cerebro. La mano por medio de informaciones táctiles y musculares, cada vez más precisas, que se asocian a las sensaciones visuales y las completan, contribuyen eficazmente al conocimiento del mundo exterior. » El empleo de la mano en los primates proviene de la posición bípeda. Esta posición responde, según Perrier, « a la necesidad de saber y ver desde más alto ». Esta necesidad de saber, en el origen es del todo práctica — como admite Berr — « y está unida al interés vital, inmediato ». Este interés se compone de las necesidades esenciales que primeramente determinan los actos del animal: el hambre, la sed, la reproducción, la defensa para la conservación de la vida. Y aun entre estas necesidades puede establecerse un ordenamiento cronológico, pues el hambre, la sed, el instinto o impulso de la reproducción, nacen en el individuo con el organismo; la necesidad de la defensa presupone circunstancias externas que sólo aparecen dentro de ciertas condiciones de vida y en las que se ha llegado a una fase de la evolución animal que permite al organismo distraer energías en acciones que no se reducen a la satisfacción del hambre o a la función reproductiva. Claro está que se trata de un ordenamiento cronológico con relación a la historia general de la vida orgánica, porque con relación a la especie en sí puede suceder que la última de las necesidades citadas sea la primera en ser satisfecha como condición para que puedan satisfacerse las otras. Ciertas especies no habrían logrado conservarse si en ellas la defensa no se hubiese ejercido como la preocupación primordial, por lo menos unida en un mismo plano de urgencia con la de alimentarse. Allí los padres tienen que defender a los hijos y si éstos pueden nutrirse es porque sus mayores luchan por ellos o los substraen a los peligros. Pero la posibilidad de defenderse, aparece para el individuo después de la tendencia orgánica a mantenerse por la ali-

mentación siendo éste el impulso que primero puede satisfacer. Por lo que al hombre se refiere, su necesidad de defenderse y luchar surge ante el hambre de los animales feroces que tratan de hacerlo su presa, o ante el impulso de su misma hambre que lo obliga a atacar a otros animales o a reservar para sí, frente a otros cazadores temibles, los sitios donde puede hallar su propio alimento. En el fondo del *struggle for life* está el hambre. Ésta es la primera enseñanza que nos proporciona la historia del mundo orgánico. También está, como acabamos de ver, en el fondo del proceso de que resulta la inteligencia, es decir, el arma que ha hecho del hombre, en esa lucha, el más poderoso de los animales. Ella « comienza », según Turró, en el proceso interno que por medio de la experiencia correlaciona la sensación trófica, la sensación externa y la sensación gástrica.

IV

La posición que en esta teoría realista ocupan el hambre y la función nutritiva en relación con las manifestaciones y desarrollos intelectivos del animal, sienta un determinismo trófico que me parece, dentro del terreno biológico, un equivalente del determinismo económico en el terreno social. Esa posición guarda alguna semejanza desde cierto punto de vista, con la que ocupan los actos fundamentales de la vida material y especialmente la económica en las concepciones del desenvolvimiento histórico que hacen surgir o derivar de esos actos la evolución social con su conjunto de expresiones morales e ideológicas, con su atmósfera espiritual correspondiente.

Aunque la teoría expuesta sobre el origen del conocimiento y de la inteligencia sólo se refiere al ser orgánico y a fenómenos de la biología y psicología individual, puede verse sin incurrir en hipótesis organicistas de la sociedad y menos en confusiones de la fisiología con la sociología, cierta similitud siquiera sea de tendencia entre el criterio científico con que han sido encarados y resueltos los respectivos problemas en esa teoría y en las concepciones materialistas de la historia.

Desde luego, si aquélla saca, como dice Freindal, de su inferioridad la sensibilidad trófica descubriendo la función que cumple como generadora de los primeros conocimientos que «la sensibilidad externa presupone y emplea»; la concepción del determinismo económico vino a elevar la importancia de los hechos económicos en el proceso de la historia humana, llamando por lo menos la atención del sociólogo y el historiador sobre manifestaciones de la vida colectiva que generalmente se consideraban fenómenos secundarios y de escaso interés para la exégesis de las formas o instituciones sociales y de los acontecimientos históricos.

Ambos nos enseñan «a investigar por debajo de la superficie», como dice Seligman, refiriéndose a la segunda. Y si Turró, según Unamuno, a fuerza de ahondar en la realidad fisiológica, llega a quedar frente a las estrellas del otro hemisferio, Marx penetrando en la realidad social y descendiendo al determinismo de los factores materiales, descubre amplios horizontes para los ideales de la Historia y de la Economía, como Seligman lo declara. «A la teoría de la interpretación económica, dice éste (*La interpretación económica de la historia*), es a la que se debe que los hombres hayan tenido en cuenta el factor social en la Historia.»

Es, por otra parte, común a las dos teorías, cada una en su esfera, la idea de que entre los fenómenos de la vida existe un encadenamiento causal. Pero en la teoría del biólogo español, el papel que juega la sensación interna, de origen celular, parece a primera vista llevarnos a una posición reñida con la idea del «influjo positivo de los factores exteriores», que como observa Posada es otra de las dos ideas generales a que responde fundamentalmente toda interpretación materialista de la Historia. Sin embargo, ni ese papel de la sensación interna, como originaria de los conocimientos que presupone y emplea la sensación externa, excluye la preponderancia del medio exterior en la determinación de los actos que el animal debe realizar para nutrirse; ni el determinismo de los factores exteriores excluye la importancia generatriz de las necesidades orgánicas, «internas» en cierto sentido también «celulares» de los componentes del agregado social, sino que la realza. Turró no niega por

cierto la influencia del medio ni tampoco Marx pretende que el ser humano originariamente sea creación de las actividades económicas, sino que éstas, obedeciendo a las necesidades del hombre, son asimismo las forjadoras de las formas en que se vacía y contiene toda la vida social. Queda, visto así su pensamiento, en posición de hacer surgir el proceso histórico, de relaciones internas de la sociedad, las relaciones que se establecen entre la economía y los otros órganos sociales: el derecho, la política, la moral, etc., lo que no excluye, naturalmente, la influencia de las relaciones con el medio físico, telúrico, geográfico, antropológico, que condiciona a su vez las formas y el desarrollo de la economía. Stammler que define la vida social como una « cooperación regulada desde afuera », habla de reglas externas que gobiernan a la vez las relaciones jurídicas, políticas, económicas, etc. En su concepto es antifilosófico el punto de vista de Marx por cuanto no es una relación social la causa o explicación general de otras relaciones sociales. En el orden biológico, Turro hace de una « relación » vital — el hambre y las actividades inherentes — la causa de otras « relaciones » fisiológicas con trascendencia psíquica.

V

Así como el hambre con su consiguiente proceso de experimentación marca el primer tramo en el escalonamiento de la conciencia, el primer resorte en el engranaje orgánico de la psiquis y de la intelección, y es como tal, factor determinante del conocimiento en el animal, las necesidades y actividades del plano económico, que son en el agregado social el equivalente de la función nutritiva, dan origen a las formas sociales y sientan una relación básica, como punto de partida o condición determinante en general, con las orientaciones del espíritu colectivo y las instituciones que lo traducen en el campo jurídico, político, moral y hasta religioso.

No se trata, claro está, del concepto tan exacto como simplista de que en el animal y en la sociedad, el hambre y su satisfacción están al comienzo de todo, — y son, por consiguiente, la

base y la raíz de la vida. Antes todavía de llegar al « *primo vivere deinde filosofare* de los latinos, debe pasarse por el *primo manducare, deinde cogitare* (primero comer, después pensar), que contiene la fórmula cronológica del desarrollo animal, tanto en la historia natural como en el ser humano. Pero esa es una comprobación de buen sentido que nada tiene que ver con las teorías del determinismo trófico y del determinismo económico o aun simplemente « material ». La primera nos enseña que el hambre y la actividad nutritiva no son tan sólo la manifestación primordial de donde parte toda la vida del organismo, como del apetito sexual y de la reproducción parte toda la vida de la especie. Nos enseña que no son, como pudiera creerse, manifestaciones sensuales y primarias de la existencia, sin más relación que la fisiológica con otras manifestaciones superiores, así como la respiración, por ejemplo, sólo está relacionada — si así puede decirse — con el sentimiento estético por la circunstancia de que sin respirar no se puede vivir. El hambre se halla en relación de otro orden con la inteligencia, según esa teoría, como que pone en ejercicio los primeros y más rudimentarios resortes de la vida psíquica consciente. La función a que da lugar, suscita y aplica el conocimiento en el balbuceo de una experimentación que es ya por sí misma una serie de actos rudimentarios de apreciación y diferenciación, o sea, un germen de conciencia. Ella, por el resorte de la excitación celular, primero, y luego por el de la sensación trófica, pone el medio interno del animal en contacto con el externo a través de una experiencia que lo conduce a desear y después a buscar los elementos que le hacen falta. Entra, pues, aunque permaneciendo en un plano muy bajo de la psiquis, en el orden de lo que pertenece a la formación del espíritu.

En cuanto a las concepciones materialistas o meramente realistas de la historia, no se limitan a entender que los primeros actos del hombre en la vida social fueron los que tendían a la satisfacción de sus necesidades orgánicas y que el hombre estuvo antes sometido al imperio de las exigencias físicas materiales, a la obligación de proporcionarse el sustento, que a la preocupación de darse reglas jurídicas, morales, políticas o religiosas. El problema de la prioridad en la sucesión de los móviles

humanos de organización social, carece de importancia para la interpretación de la historia. Tiene razón Seligman (*obra citada*) cuando, tomando nota de cierta refutación de Giddins y Salvatori a la teoría de Marx, dice que « toda discusión respecto de la precedencia en el tiempo de una causa dada sobre un efecto dado, está completamente fuera de juego. Recuerda esto aquella vieja querrela sobre cual fué primero, el huevo o la gallina. Ya no hay discusión alguna entre los biólogos sobre la influencia del medio. Sin embargo, cuando hablamos de la transformación de una especie determinada, no pensamos necesariamente que el medio fué lo primero y que el organismo vino después. Sin el medio, el cambio no habría tenido lugar, pero sin el organismo, tampoco aquél se hubiera realizado... Aunque decimos que el organismo está determinado por el medio, es completamente indiferente cuál existía primero. Y esto es cierto con respecto a la humanidad. Todo progreso humano es en el fondo un progreso mental; todo cambio debe realizarse mediante el espíritu humano. Hay, pues, una indudable base psicológica en toda la evolución humana ». El problema, sin embargo, persiste todavía. ¿Qué es lo que determina el pensamiento humano? — ¿Qué es lo que da forma a la conciencia social? — Frente, por ejemplo, a Fustel de Coulanges, para quien los hombres se dan su organización familiar, jurídica, social, de acuerdo con sus sentimientos religiosos, las concepciones realistas sostienen que el sentimiento religioso responde a las condiciones de la realidad social, o sea, a las formas vitales de su organización.

« No es la conciencia de la humanidad — dice Marx — la que determina su existencia, sino que, por el contrario, es la existencia social la que determina la conciencia. » Y esto no quiere decir, como observa Seligman, que la existencia social venga primero y la conciencia venga después. « Cuando los biólogos nos dicen que el organismo está determinado por el medio, no formulan necesariamente ninguna hipótesis sobre la prioridad de uno o de otro. Toda la cuestión del antecedente genético es indiferente. »

Pero — eso sí — lo que hemos denominado determinismo trófico no tiene, con relación a la conciencia del animal, el alcance del determinismo social en la vida colectiva con relación a la

conciencia de la humanidad, Si Feuerbach dijo « el hombre es lo que come », Turró no ha dicho que « es según come ». Se limita a afirmar que tiene conciencia, o en otros términos, que « es » porque come. Y este sentido de su teoría la acerca especialmente a la que en aquellos factores sociales, que juzga determinantes de la historia, ve una virtud concreta de motivación moral o espiritual. En efecto, la concepción marxista, que ve en el modo de producción la base determinante de toda evolución social, atribuye al factor económico una virtud activa de motivación o causalidad que por toda una verdadera red de vías llega a la formación de la conciencia humana, tal como el hambre en la hipótesis de Turró motiva todo el proceso que culmina en la inteligencia del hombre. Pero esta hipótesis indica particularmente que en el juego de excitaciones, sensaciones, acciones y reacciones que pertenecen al dominio del hambre y de la nutrición el animal va adquiriendo conocimiento, el cual « se hace », y se desarrolla hasta cierto punto, en virtud de experiencias y ensayos que le enseñan a vincular convenientemente el medio exterior a sus necesidades.

« Desde tiempo inmemorial — dice — se viene admitiendo que la vida intelectual despierta bajo la acción del excitante exterior... Los orígenes del conocimiento, explíquense por la tesis especulativa, explíquense por la tesis empírica, siempre resultan del conflicto de los sentidos con la causa externa, hasta tal punto que si ese conflicto no apareciese, la inteligencia dormiría eternamente a manera de una fuerza latente. Una vez adoptado semejante punto de vista, desarticulamos, por decirlo así, las funciones de la sensibilidad trófica de las funciones de la sensibilidad externa, como si las unas nada tuviesen que ver con las otras. El *sensorium* es partido en dos grandes segmentos, uno anterior que obedece a la acción del mundo exterior y crea las funciones de la vida de relación y otro posterior que obedece a la acción del mundo interior u orgánico creando las funciones de la vida vegetativa. Rota de esta manera la unidad estructural y fisiológica del sistema nervioso, queda rota también la unidad indivisa de la conciencia, viniéndose a suponer, con esta peregrina invención, que el *sujeto que piensa* nada tiene que ver con el *sujeto que come*. Mutilado de esta

suerte el *sensorium* y el *sujeto* ni se sospecha siquiera que la sensibilidad trófica pueda aportar elementos intelectivos de gran valía... Una observación libre de prejuicios, nos muestra claramente que *el sujeto que come es el mismo que el que piensa*, ya que para subvenir a las necesidades del organismo necesita saber ante todo cuáles sean estas necesidades y conocer cuales sean los cuerpos del mundo exterior que puedan satisfacerlas. La ingestión no es un acto maquinal, sino intelectual. En sus orígenes la inteligencia arranca de lo inferior, de lo orgánico, de lo que se pre formula en la sensibilidad trófica en forma de sensaciones de hambre. »

Asimismo, lo más interesante, a nuestro juicio, en la concepción económica de la historia, es que de ella resulta que la conciencia social debe ser considerada como un producto no tanto de las « condiciones de la existencia social », como dice el mismo Marx en el párrafo más arriba transcrito, sino precisamente de los modos de trabajar y producir. Porque es por el trabajo y la producción que los hombres adquieren lo que podría llamarse su « sentido social », el sentido de la organización social conveniente. Las primeras actividades productoras del hombre en sociedad bastan para provocar los albores de ese sentido, que se desarrolla a medida del desarrollo de la organización económica. La conciencia social y el espíritu colectivo no surgen sino por la acción de las actividades y los modos que el hombre adopta para atender a sus necesidades en el seno de la sociedad. No erraba Proudhon cuando escribía que « la industria es la madre de la Filosofía y de las Ciencias ». La humanidad aprende a pensar socialmente al realizar las funciones de la producción. Trabajando adquiere la capacidad mental que la habilita para darse instituciones adecuadas a los intereses preponderantes en la sociedad. También en el terreno social el sujeto (la sociedad) *que come* (y produce para comer) es el *mismo que el que piensa*, porque también para subvenir a las necesidades colectivas del consumo necesita saber ante todo cuáles son estas necesidades y conocer cuales son los elementos que puedan satisfacerlas. « Toda producción material es, en opinión de Roberty una discriminación, un juicio, un valor, una idea, un conocimiento, un deseo aplicado o realizado. » No basta

en la sociedad, como no basta en el animal, la sensación de las necesidades para hacerle adquirir entendimiento colectivo.

« Sentir el hambre tal como aisladamente brota de los centros psico-tróficos, no es lo mismo que conocer aquello que pueda satisfacerla. Yo no sé ver que el sujeto atormentado por esa sensación vehemente entienda nada » (Turró, obra cit.). En los actos que el sujeto realiza para nutrirse debemos ver el factor originario de la inteligencia, que « no nace : se hace ». Y bien ; en los actos que el hombre realiza para nutrir al agregado social debemos ver el factor que « va haciendo » su sentido o su facultad de organización jurídica, política, moral, etc. Todo el derecho y todo el espíritu de las sociedades sale de ahí ; se desprende como una emanación lógica de ese proceso. ¿ Cuándo, sino, surge en dicho agregado lo que se ha llamado « conciencia colectiva », verdadera alma social en cuanto es, como el alma individual, « una inteligencia consciente de sí misma » ?

Así como la solidaridad biológica no implica, al decir de Duprat, (*La solidaridad social*), la intervención de un « alma ; » la solidaridad social no implica necesariamente la constitución de un alma colectiva.

Nos parece indudable que esta alma comienza a formarse en los grupos sociales por obra de las tareas de la producción, las cuales constituyen el conjunto de acciones que más actúan sobre la comunicación de los componentes sociales y la interdependencia de los mismos, acentuándolos progresivamente y poniéndolos cada vez más de relieve. Inexistente allí donde la producción no sale de las primitivas formas del aislamiento familiar ; muy rudimentaria todavía cuando el trabajo adquiere los primeros caracteres de organización colectiva ; deviene visible en la superestructura institucional o en las tendencias a modificarla, cuando la producción desarrolla las fuerzas sociales con modos de organización más complejos y relaciones económicas más extensas.

VI

Se dirá que el hambre y la nutrición debemos verlas representadas en la sociedad, no por la producción y el cambio, sino por el consumo. Pero, aparte de que eso no podría impedirnos acercarnos a teorías que, una en el animal y otra en las sociedades, relacionan el alto fenómeno de la conciencia con funciones vitales de orden material, y si se quiere inferior; la verdad es que la función de alimentarse es un trabajo, el primero que aprenden a realizar los animales, y que el consumo es en las sociedades el móvil de la producción y del cambio. Es decir, que si en el animal, la sensación del hambre lo obliga a « trabajar » (moverse, cazar, aprehender alimentos), en las sociedades la necesidad del consumo obliga al hombre a producir y a cambiar, siendo por consiguiente la producción y el cambio actividades que van unidas al consumo, como la acción de nutrirse va unida a la sensación del hambre. Pueden separarse y diferenciarse, sin duda, ambos elementos, como la causa se diferencia y separa siquiera sea teóricamente, del efecto: una cosa es la sensación o la necesidad, y otra la acción de satisfacerla.

Pero no hace falta detenerse en tales distingos para que nos entendamos; ni ellos ponen dificultades al acercamiento de que hablamos más arriba. Podemos, pues, decir sin mayor incorrección que las operaciones de la producción y del cambio, o sea, la vida del trabajo, que existen para responder a las necesidades sociales, traducidas en el consumo (el acto de alimentarse), equivalen a las operaciones que el animal efectúa para nutrirse (aprehensión de alimentos, busca de los mismos, etc.).

No tendría objeto substituir el determinismo de la producción por el del consumo. Este actúa sobre aquella, en cuanto la suscita y hasta cierto punto la orienta, pero su influencia directa se detiene allí y sólo por intermedio de los modos de la producción y del cambio llega indirectamente a la organización social. Porque el consumo como conjunto de necesidades es un principio pasivo — pese a la opinión de Buylla (*Nociones de economía*), — ya que no crea fuerzas económicas y sociales sino en

cuanto esas necesidades son satisfechas y éstas sólo pueden satisfacerse por la producción.

Las necesidades del hombre en su relación con el medio en que vive, forman las condiciones de la existencia material, que son, para el concepto marxista, las causas primeras de la producción, en vez de serlo una intención, una idea preconcebida, como lo sostienen las interpretaciones teleológicas de la historia. Las formas que bajo la presión casi automática de las fuerzas económicas, la producción va adoptando, determinan en « último análisis », como dice Engels, a manera de base o plataforma, las líneas generales del edificio de la superestructura social. « La estructura económica de la sociedad es la base real sobre la cual se eleva luego el edificio jurídico y político, de tal suerte que el modo de producción de la vida material domina en general el desenvolvimiento de la vida social, política e intelectual » (C. Marx, *El capital*).

En el prefacio de la *Crítica de la economía política* se halla el siguiente pasaje, tan conocido por ser uno de los más frecuentemente citados de toda su obra : « En la producción social de su vida los hombres contraen ciertas relaciones independientes de su voluntad, necesarias, determinadas. Estas relaciones de producción corresponden a cierto grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, y a la cual responden formas sociales y determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material determina, de una manera general, el proceso social, político e intelectual de la vida. »

En otro de sus libros (*Miseria de la filosofía*) dice que las relaciones sociales están íntimamente ligadas a las fuerzas productivas. « Al adquirir nuevas fuerzas productivas, los hombres cambian su modo de producción, y al cambiar éste, cambia la manera de ganar la vida, con lo cual se modifican todas sus relaciones sociales ».

‡ Debemos entender que el término « consumo » está excluido del proceso económico inicial, que Marx llama a veces, como acabamos de ver, « relaciones de producción », y Engels en una

carta citada por Seligman : « producción y reproducción » de la vida real »? Entendemos que no. El consumo queda comprendido dentro de la fórmula marxista « sistema de producción y de cambio », en su carácter de resorte íntimo e inseparable de la producción.

Menos aún debemos considerar aparte, desde el punto de vista del determinismo económico, el fenómeno del cambio y de la circulación económica. Para De Greef esta última actividad es la más importante entre todos los elementos que determinan la estructura y la vida sociales.

También Novicow (*Mecanisme et limites de L'association humaine*) separa el cambio de la producción, y atribuye a aquél todos los efectos que Marx y Engels asignan a la producción incluyendo naturalmente en ella el cambio de los productos y la distribución de las riquezas.

« El cambio — dice ese autor — es el fenómeno fundamental de la asociación. » Y páginas más adelante añade : « El cambio es también el creador del Estado y del derecho. Ésta es la evidencia misma... Para entrar en el dominio del derecho es necesario un cambio entre dos o más hombres. Es, pues, legítimo decir que el cambio crea el derecho. Pero esto es todavía cierto de otro punto de vista. El cambio conduce la organización social... ¿ De dónde viene la organización social ? Del cambio. La primera posición que aparece en la sociedad, es el aporte de artículos alimenticios a una plaza determinada : el mercado. Cuando este fenómeno no se produce, no hay sociedad, pues cada familia puede vivir por su propia cuenta sin entrar en contacto con las familias vecinas. »

Pero el cambio sobreviene cuando los grupos familiares producen un excedente sobre sus necesidades propias y ese excedente lo llevan al mercado. Engels explica muy bien en *Anti-Dühring* el paso de los productos al estado de mercancías. Antes tal vez se ha ejecutado otra operación de cambio — verdadero cambio de servicios — entre los grupos familiares y algunos trabajadores sueltos, artesanos más o menos trashumantes, los primeros asalariados, que se contrataban para ciertos servicios ; y antes aun, el cambio de servicios forzado que implica la esclavitud. La división del trabajo debe, asimismo, preceder el

cambio de productos. Y la división del trabajo — dice Durkeim — sólo puede efectuarse entre los miembros de una sociedad ya constituída.

¿ Y cómo creer que todo ello es cosa más fundamental que la producción? Son actos complementarios de la misma, o diversas fases de una misma actividad económica. El término « producción » abarca el transporte y el cambio de los productos como el término « árbol » comprende un conjunto de ramas, hojas y raíces, que son en sí cosas distintas del árbol, pero que sólo existen por él.

No deja de ser sorprendente que Novicow no cite para nada en todo ese trabajo a Marx y Engels, siendo así que su tesis es una concepción económica de la historia sumamente parecida a la de esos dos autores.

« A partir del momento, dice, en que la más débil diferenciación del trabajo se ha operado entre los hombres (y esto se ha producido después de centenares de siglos), los cambios se han establecido. Por lo demás, como el hombre no puede vivir sin comer, el juego de los fenómenos económicos no se detiene un solo instante en las sociedades. Si, pues, el juego de los fenómenos económicos basta para constituir el Estado y si la vida humana es imposible sin el juego de los fenómenos económicos, éstos deben necesariamente constituir el Estado, prodúzcase o no la coerción. Se puede figurar la vida humana, sin el bandidismo y la conquista; no se la puede figurar sin la producción económica. »

Las analogías de ese pasaje con Marx y Engels rompen los ojos.

Léase ahora el siguiente pasaje de Engels y se verá a qué queda reducida la originalidad de la tesis de Novicow.

« La concepción materialista de la Historia parte del principio de que la producción, y *con ella el cambio* de productos, constituye la base de todo el orden social; de que en cada sociedad como nos presenta la Historia, la *repartición de los productos*, y con ella la jerarquía social de clases y órdenes, se rige según la naturaleza y la forma de producción y según la forma *de cambio* de las cosas producidas. Por consiguiente precisa indagar las causas últimas de todas las transformaciones sociales

y de todas las revoluciones políticas, no en la cabeza de los hombres, esto es en la idea cada vez más clara que adquieren de la verdad y de la justicia eterna, sino en las variaciones de la forma de producción y *de cambio*; es menester indagar tales causas, no en la *filosofía*, sino en la *economía* de cada época» (*Anti-Durhing*).

Y en una de sus cartas aclaraba: «Entendemos por relaciones económicas, que consideramos como bases de la historia de la sociedad, los métodos por los cuales los miembros de una sociedad dada producen sus medios de subsistencia, — y *el cambio de los productos entre sí*, si la división del trabajo existe. Así se incluye la técnica de la producción y del transporte.»

Finalmente, el mismo Novicow adopta, de pronto, el punto de vista de la producción considerada, como determinante histórico fundamental. «Lo que pasa bajo nuestros ojos — dice — ha pasado también en la más alta antigüedad, pues la base de la vida humana era entonces, como lo es en nuestros días, la producción económica, y la producción económica conduce inevitablemente al cambio, por tanto a la organización.»

Es, ni más ni menos, lo que encontramos en los textos de Engels, cuando este autor nos dice que «la jerarquía social de clases y órdenes» depende de la repartición de los productos, sin que esto signifique hacerle perder a la producción de los mismos su papel de factor específico preponderante, del cual la forma de la repartición depende. Y esto, sin perjuicio de que en los momentos de crisis aguda «la forma de producción se vuelva contra la forma de cambio» como «las fuerzas productivas se vuelven contra la forma de producción».

VI

El concepto del determinismo económico explica el derecho por las formas de producción y de cambio, en vez de explicar éstas por aquél.

Las fuerzas desarrolladas en el plano de la producción mueven el mundo y van forjando las formas sociales para ponerlas

de acuerdo con las necesidades de aquéllas y su destino consiguiente.

Esa relación de influencia determinante entre el sistema de producción y cambio, y la vida colectiva considerada en bloc, comprendiendo la generalidad de sus manifestaciones históricas, la expresaba muy gráficamente Marx cuando decía :

« El molino de brazo os dará la sociedad con el señor feudal ; el molino a vapor, la sociedad con el capitalista industrial. Los mismos hombres que establecen las relaciones sociales en conformidad a la producción material, crean también los principios, las ideas, las categorías, conforme a sus relaciones sociales... Y estas ideas, estas categorías, son tan poco eternos como las relaciones que expresan. Son productos históricos y transitorios (*Miseria de la filosofía*).

No se reduce, pues, a señalar la importancia más o menos grande y preponderante que las actividades productoras sin duda tienen con respecto a la vida y desarrollo de las naciones — viejo tema de economía política ; como al hablarse del papel del hambre con relación al conocimiento, no se hace referencia a su misión del punto de vista del desenvolvimiento orgánico. Ni tampoco le basta reconocer como decisiva la influencia que las condiciones económicas ejercen en determinados dominios de la historia humana, tal como lo hiciera Montesquieu en *El espíritu de las leyes*, cuando desarrolla la tesis de que « Las leyes tienen una relación muy estrecha con la manera como los diferentes pueblos se procuran sus medios de subsistencia » (Libro XVIII, cap. VIII); o Hegel, cuando hablando de la organización política de América del Norte decía : « un verdadero Estado y gobierno no se organizan más que cuando existe ya una diferencia entre las clases, cuando la riqueza y la pobreza han llegado a ser muy grandes y las condiciones sociales son tales que ya no se pueden satisfacer por los medios ordinarios una multitud considerable de necesidades... Si los bosques de Germania hubieran existido todavía, no se hubiera producido la revolución Francesa » (*Filosofía de la historia*).

Su alcance es más dilatado y más profundo. Proporciona, como afirma Antonio Labriola (*Essais sur la conception matérialité de l'histoire*) una explicación más conveniente y más apro-

piada que las ideologías de toda clase, de la sucesión de los acontecimientos humanos.

No se trata, expresa el mismo escritor, de entender el pretendido actor económico, aislado de una manera abstracta, de todo el resto sino, ante todo, de concebir históricamente la economía y explicar los otros cambios por medio de esos cambios» (*Memoria del manifiesto del Partido Comunista*).

Las aplicaciones unilaterales de la interpretación económica a ciertos hechos históricos pueden conducir a resultados grotescos. Pero ellas nada prueban contra la seriedad científica de una concepción que sin atribuir al medio económico una influencia exclusiva, lo hace jugar un papel preponderante en las tendencias generales de la historia humana, sin olvidar que ese medio se modifica constantemente bajo la acción de la neutralidad, o del genio del hombre. Éste forja, sin duda, dicho medio; pero es arrastrado por él. La creación económica es naturalmente obra de los hombres; pero ella los cerca y encierra en su dominio inmanente. Así los agricultores, cuando han hecho surgir de la tierra poco a poco su bosque, van quedando retenidos en vida por sus innumerables brazos vegetales...

«Consciente o inconscientemente — dice Engels — los hombres toman en último análisis sus ideas morales de la situación práctica de su clase, del estado económico de producción y de cambio» (*Anti-Durhing*). Este pasaje no está en contradicción con este otro suyo de una carta ya citada.

«Se falsea nuestra doctrina cuando se nos hace decir que el «momento» económico es el único decisivo; se nos atribuye así una opinión absurda y abstracta.»

«La situación económica es la base; pero los diferentes «momentos» de la estructura superior, formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, constituciones establecidas por la clase conquistadora después de la victoria, leyes y mismo los reflejos de todos esos combates reales en el cerebro de aquellos que toman parte, teorías políticas, religiosas, jurídicas, etc., todo eso ejerce su acción sobre el curso de los movimientos históricos y se agita a menudo de una manera predominante bajo su forma.»

VII

Las necesidades fisiológicas del hombre son los primeros móviles de sus actividades económicas y, a través del desenvolvimiento histórico que multiplica las solicitaciones y los estímulos de todo orden, se las descubre como permanentes impulsos agazapados, prontos para reconquistar el sitio predominante en la decisión y orientación de la conducta social y humana, en cuanto se les descuide o no se les satisfaga.

De ahí la relación indestructible que existe entre el progreso de una sociedad y su capacidad para producir riquezas, o sea, para satisfacer en primer término dichas necesidades. En todos los períodos de su desarrollo existe para ella el deber imperioso de vivir en posibilidades de acallar el hambre — por lo menos el hambre física — de sus componentes, porque sólo a esa condición es posible la vida. Su progreso, aun en las manifestaciones más espirituales y elevadas de la existencia colectiva — las ciencias, la cultura moral, la sensibilidad artística, — está forzosamente vinculado a aquella capacidad económica.

La civilización se nutre de riquezas. Donde éstas no surgen, aquélla no puede surgir.

Sin embargo, las sociedades llegan a los más altos grados de la actual civilización sin extirpar de su seno el mal de la miseria, y aún agravándolo. La miseria no es incompatible con el progreso. En ciertas condiciones de organización social es — como lo demuestra Henry George en un libro famoso — su acompañante inseparable, su verdadera sombra. La grandeza de las sociedades antiguas gravitaba sobre la miseria de los esclavos y de los trabajadores libres. La miseria del proletariado fué utilizada como palanca de su creciente poderío económico por el industrialismo moderno. Pero la miseria no excluye por completo la satisfacción del hambre, ni aun la del «hambre social», entendiendo por ésta la que se refiere a un conjunto de necesidades del hombre en sociedad, distintas a las simples necesidades orgánicas. La miseria es, por de pronto, una relatividad. En una sociedad adelantada se juzga miserable el hombre que no

puede satisfacer necesidades desconocidas para el hombre salvaje. Además, hay grados de miseria. Esos grados se regulan no sólo por los recursos, sino por el número e importancia de las exigencias incorporadas por las costumbres a la vida social. Eso quiere decir que no siempre la miseria significa el hambre fisiológica, cuya prolongación decreta la muerte. Pero tanto lo que hemos denominado el «hambre social» como el hambre física, no pueden intensificarse ni extenderse sin grave peligro de convulsiones profundas. Cuando el número de los que no pueden satisfacer sus necesidades primarias, de los verdaderos hambrientos, aumenta desproporcionadamente a las fuerzas de contención que amparan la situación de los satisfechos, la organización social se resquebraja por todos sus costados y advienen fatalmente las tremendas sacudidas populares. El hambre es la matriz de las revoluciones violentas.

Por otra parte, la manera y el grado en que se satisfacen las necesidades de los hombres y especialmente las orgánicas, producen consecuencias fisiológicas, demográficas y también morales que se dejan sentir en el destino de los grupos y de las colectividades.

«El amor y el hambre — según Schiller — dirigen el mundo mientras disputan los filósofos.» Pero lo dirigen como fuerzas orgánicas que obran inmediatamente sobre la vida y el destino de la especie o del individuo, y mediatamente sobre la vida de la sociedad. En ésta el hambre y el amor sólo adquieren virtualidad histórica en cuanto dan nacimiento a formas de trabajo, de producción y de reparto, o a movimientos de grupos sociales hacia nuevas formas y sólo por medio de estas. Lo que quiere decir que sin las modalidades de la vida económica suscitadas, pero no forjadas por la una y el otro, esos grandes impulsos primarios que no habrían salido del reino biológico, no actuarían en la historia social. No son, pues, factores sociales sino por vía indirecta. Son factores biológicos, y sabido es que, sea cual fuere la dependencia de la sociedad frente a la naturaleza y la relación entre las cosas de la existencia social y las leyes que regulan la vida, no deben perderse nunca de vista, como lo enseña Durkeim, las diferencias entre el fenómeno social y el biológico. Esto no puede ser obstáculo, como ya lo hemos dicho,

a la confrontación de fenómenos equivalentes, cada uno en su esfera propia, ni a los esfuerzos para hacer de la vida social un medio cada vez más propicio y apto a los fines biológicos del hombre. Hay, por lo demás, ciertas leyes biológicas que actúan sobre la sociedad, porque la sociedad está en la vida y es vida. El medio social se desprende de lo biológico, sin desvincularse nunca de él. Pero las sociedades tienen fenómenos propios y los hechos sociales son cosa profundamente distinta de los hechos biológicos.

«La evolución social — dice Roberty — no puede ser confundida con la evolución biológica.» Es lo que sostiene asimismo De Greef, para quien «la moral social es también el producto de la organización colectiva. Las costumbres y la moral no son exclusivamente biológicas y psicológicas, producto de la vida individual» (*Introduction à la biologie*, vol. I). De serlo, ellas serían — añade — exclusivamente determinadas por la constitución fisiológica, lo que no puede admitirse. Pero es indudable que en ciertos estados de la evolución social, la sociología, como dice el mismo De Greef, tiende a confundirse con la biología. «Lo que distingue esencialmente — según él — todo organismo social de todo organismo individual es el concurso mutuamente consentido, sea instintivamente, sea de una manera razonada y metódica.» Y cuanto más reviste este «consentimiento» las formas inteligentes y libres, cuanto más es razonado y metódico, más entramos en el campo de la sociología pura; así, como cuando «ese consentimiento degenera y cae en las formas inferiores y simples del instinto y la acción refleja», descendemos al terreno de la biología.

Las leyes biológicas, por tanto, rigen el fenómeno social cuando la sociedad permanece sometida al imperio de la naturaleza, encarnado en el medio cósmico y en el medio fisiológico.

Hay fases de la sociedad en que puede considerársele como natural o biológica. En esas fases la vida social se moldea directamente sobre la vida fisiológica y marcha al compás de las necesidades primordiales del animal humano.

De Greef, sin embargo, exagera y se contradice, como lo hace notar Draghiesco, cuando, después de marcar al igual que Durkeim, Giddis, de Roberty, Izoulé, Renouvier, Michel, etc., una

neta separación entre el determinismo social y el determinismo biológico, dice que «la naturaleza del organismo social está ya determinada por la de los órganos individuales» y que «es particularmente en la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso, donde debemos buscar las bases y las condiciones del sistema social». Olvida que el hombre crea instrumentos que le dotan de órganos artificiales o modifican el alcance funcional de sus órganos naturales, y que estos nuevos órganos deben por fuerza actuar sobre la naturaleza del organismo social.

La predeterminación de los órganos individuales no puede prevalecer sobre la acción progresiva de renovación de las condiciones individuales y sociales que la técnica industrial comienza a ejercer desde sus más rudimentarias y remotísimas apariciones.

Morgan (*System of Causanguinity*) explica admirablemente esa acción decisiva de los inventos sobre las condiciones y naturaleza de las sociedades. El uso del fuego, por ejemplo, torna comestible la pesca. Con este nuevo alimento los hombres se independizan del clima y de los lugares, porque pueden seguir el curso de los ríos y las orillas del mar, esparciéndose así por la mayor parte del planeta.

VIII

Por lo que antecede se ve que es posible hablar — al menos en lo que atañe a las fases sociales de la prehistoria — de un determinismo social de la alimentación a cuya naturaleza — por otra parte — Bukle concede gran influencia en la suerte de los pueblos modernos (*Historia de la civilización en Inglaterra*). El siguiente pasaje de Morgan es muy ilustrativo al respecto: «Nunca hubo pueblos exclusivamente cazadores, como cuéntase en libros, es decir, que vivieran sólo de la caza, porque el resultado de ésta no es del todo seguro. Efecto de la constante incertidumbre de los medios de alimentación, parece establecerse durante este estudio la costumbre de la antropofagia, que desde entonces se sostiene durante mucho tiempo.»

Y luego, hablando del *Estadio superior* del estado salvaje, dice que « principia por la invención del arco y de la flecha, merced a los cuales la caza llega a ser un alimento creciente y el cazar una de las ramas habituales del trabajo ».

La necesidad de cazar para alimentarse llevó al hombre a la invención del arco y de la flecha, que fueron tan decisivos para el estado salvaje como la espada de hierro para la barbarie y el arma de fuego para la civilización moderna (Morgan).

No es difícil reconstruir el proceso que conduce de las necesidades fisiológicas del hombre a las primeras actividades económicas, y de éstas a las primeras relaciones sociales. El hambre naturalmente aparece en la historia como un primer móvil de actividades humanas. En los primeros tiempos de su prehistoria el hombre sólo trabaja para comer. Entonces, como más adelante, el fin esencial a que obedecía era — para decirlo con palabras de Engels — (*Origen de la familia*), « la producción y la reproducción de la vida inmediata ». Satisfacía el hambre de la especie; y trabajaba para su propio sustento y el de su prole.

Según Morgan la « producción y reproducción de la vida inmediata » son de dos clases. Una es la producción de los medios de existencia, de todo lo que sirve para alimento, vestido, habitación y de los objetos que para ello se necesitan. Otra es la producción del hombre mismo, la propagación de la especie.

El trabajo para atender al sustento, desde las primeras y más rudimentarias artes de la caza y de la pesca con el auxilio de armas y arneses fabricados al efecto, significa ya la aplicación del ingenio humano y la aparición histórica de la inteligencia. Porque sin duda el primer acto histórico del hombre es aquel por el cual se fabrica un instrumento, aunque lo fabrique solo, sin la ayuda de nadie y para sí exclusivamente.

Los antropólogos y los historiadores del período prehistórico han reconocido la trascendencia histórica de los útiles que forman o traducen la técnica de la producción y de la vida, y han dividido la historia del progreso según la materia empleada, distinguiendo la edad de la piedra, la del bronce y la del hierro. « Son los primeros inventos, los que han sido decisivos — afirma Berr — cuando la mano, cada vez más

hábil, se ha dedicado a fabricar instrumentos artificiales que la prolongan, para la defensa y el ataque, para la multiplicación de las utilidades, para el mejoramiento de la vida. Completada con la herramienta, el órgano de acción sobre las cosas se convierte a su vez en instrumento universal. O más exactamente, es el cerebro el que se convierte en este último, el cerebro que se desarrolla maravillosamente por el efecto mismo de las herramientas que la mano le permite realizar» (*La mano y la herramienta*).

Hemos hablado de la función de la industria humana en la génesis del alma colectiva o conciencia social. La influencia de la técnica desde el punto de vista del progreso del espíritu humano en el individuo, nos parece asimismo innegable. « Si existe una mecánica y una física concretas en el ejercicio de las energías musculares, la extensión de estas energías por medio de la técnica supone una representación suficientemente objetiva del mundo material y, al menos, el sentimiento neto de una cierta regularidad en las cosas. La ley de casualidad, antes de ser concebida, ha sido sentida, cada vez más, por el despliegue de la actividad humana en un mundo regido por esta ley y del que el hombre es parte integrante. La técnica ha precedido a la tecnología y con mayor razón a la ciencia; pero ha preparado a ambas. La técnica, según Ribot, es madre de la lógica racional» (Berr, obra citada).

Recordemos a este propósito las palabras de Proudhon: « ¿Cuál es la intuición fundamental del genio humano? La idea de equilibrio. Todos los instrumentos rudimentarios del trabajo son variaciones de la palanca: es el fundamento incommovible de toda operación industrial: *Detur mihi punctum, et terram movebo*.

« ¿Cómo movida por la espontaneidad se ha despertado la inteligencia? Por la práctica inevitable del análisis. Todas las herramientas de trabajo son instrumentos analíticos... La idea abstracta deriva del forzoso análisis del trabajo; y con ella surgen el signo, la metafísica, la poesía, la religión y finalmente la ciencia, que no es más que el retorno del espíritu a la mecánica industrial» (*L'Éducation*).

La habilidad alcanzada por el hombre para producir sus me-

dios de vida, es, al decir de Morgan, lo más apropiado para establecer el grado de superioridad y de dominio de la humanidad sobre la naturaleza.

« El ser humano es, entre todos los seres, el único que ha logrado hacerse dueño, casi en absoluto, de la producción de sus elementos de vida. Todas las grandes épocas del progreso de la humanidad coinciden de un modo más o menos directo con las épocas en que se propagan los medios de alimentarse » (Morgan).

¡ Producir ! Esa palabra encierra el destino del hombre y el secreto de su suerte. Toda la historia humana se tiende desde el hambre hacia su incesante satisfacción... Hambre del organismo animal al principio; hambre de la vida social después; hambre del espíritu más adelante. Producir alimentos para la primera; producir elementos de convivencia y civilización para la segunda; producir artículos de belleza, frutos del saber, floraciones de cultura para la tercera.

La humanidad trabaja para esas tres hambres. Hunde día tras día sus manos maravillosas en las entrañas del mundo y las levanta cargadas de dones que entrega a las voracidades impacientes y múltiples de la vida. No a todas las bocas llega el pan ni a todos los espíritus la flor. El trabajo no se detiene por eso. Desde el fondo de la vida contemporánea las tres hambres reclaman su parte; pero nunca hay para todos, porque algunos retienen para sí lo que no les pertenece, o porque los hombres no han aprendido aún a producir en la solidaridad y en la armonía para que reine constantemente la abundancia.

EMILIO FRUGONI.

Montevideo, noviembre de 1926.

LA RELIGIOSIDAD DE DOSTOYEVSKI

Se ha dicho, y con justicia, que el ruso tiene religiosidad, misticismo, pero no religión. Tiene el ruso la tortura metafísica, el sentimiento de que el hombre necesita ser salvado, un cristianismo instintivo, una como sensación del otro mundo, pero a esa inquietud mística le falta la configuración imaginativa e ideológica que la transformaría en una religión. La Iglesia ortodoxa no ha logrado configurar el alma rusa, y su enseñanza no es más que un conjunto de fórmulas inánimes superpuestas a una sensibilidad atormentada y confusa, gaceiforme, como la calificaba Turguenev. La civilización occidental por su parte, lejos de ser una fuerza de organización interior, debía actuar como un elemento más de desequilibrio y, acaso, como el factor determinante de la neurosis rusa: el apetito místico exasperado por las nuevas inquietudes venidas de Europa.

La obra de Dostoyevski es el receptáculo de todos los conflictos específicamente rusos y de los suscitados por el contacto de occidente. Palpitan en ella la tortura metafísica, el sentimiento de que el hombre necesita ser salvado, la emoción de otro mundo al propio tiempo de el amor a Europa, la pasión intelectual que se goza en ahondar oposiciones y en plantear problemas. Y dominándolo todo aparece la unidad de una alma demoníaca y divina: Dostoyevski. Dostoyevski que buscaba, a través de su religiosidad, la religión.

Al estudiar ese proceso encontramos que Dostoyevski ha creado un mundo y no un sistema. Ese mundo tiene la relativa incoherencia y la profunda unidad de los sueños. Por eso, si es

posible descubrir sus tendencias profundas, no lo es ordenar con rigurosa lógica las formas en que ellas se traducen. Más allá de la lógica, Dostoyevski trabaja en el dominio irracional del instinto.

Los argumentos, las ideas, las palabras sírvenle tan sólo como signos vacilantes de un contenido secreto, obscuro, trágico: el fondo ruso de su naturaleza. A través de las contradicciones, de los problemas y de los actos en que ese contenido indefinible quisiera definirse, descubrimos en primer término una zona de tormento y de angustia y más lejos un júbilo profundo, una porfía vital que en el martirio se exalta y que hace decir al novelista por boca de Dmitri Karamazov: « Resucitaremos a la luz de la alegría a causa de nuestro propio dolor... Entonaremos desde el seno de la tierra un himno trágico al Dios de la alegría »... Y así su religión será la esperanza heroica de su desesperado amor a la vida.

Toda religión es una esperanza que triunfa del dolor y de la muerte. El cristianismo, la religión por excelencia, triunfa del dolor y de la muerte por el amor que convierte el dolor en sacrificio y hace de la propia inmolación el glorioso nacimiento a una vida nueva. « El que quiere salvar su vida, dice el Cristo, la perderá; el que dé su vida por amor a mí, la hará verdaderamente viviente. »

El amor cristiano utiliza el dolor contra el dolor. De esta suerte el sufrimiento se eleva y dignifica. Constituido en factor, en medio, en condición heroica de vida, el dolor se vuelve amable y es en ocasiones ardientemente amado. Extraño, sublime, paradógico amor que desarma al dolor incorporándolo a la felicidad y que suele llegar a consagrarlo como el objeto de una veneración suprema. « Yo digo, proclama Meister Eckart, que después de Dios nada hubo nunca más noble que el dolor. Pues si algo más noble hubiera habido el Padre de los Cielos se lo habría dado a su hijo Jesucristo. Pero nosotros encontramos que, salvo su humanidad, nada hay en Cristo tan abundante como su dolor. Yo digo asimismo que Dios habría redimido al hombre del dolor si hubiera algo más noble que él. Pero no sabemos que Cristo haya pasado sin dolor una sola hora sobre la tierra,

luego el dolor debe estar sobre todas las cosas.» He ahí cómo el sentimiento cristiano de la vida supera, el odio natural al dolor con la embriaguez de una existencia más alta.

El sacrificio del Cristo consagra el sufrimiento como una condición ineludible de salvación y de salud. Dios mismo tiene que sufrir y morir para que la humanidad sea redimida. Y en el alma de cada cristiano algo debe igualmente padecer y morir para que le sea dada la vida verdadera.

Dostoyevski revive intensamente la experiencia cristiana.

Acepta, ante todo, el dolor porque el dolor es vida y él ama la vida con amor infinito. Apura la copa de todos los tormentos pero nunca le abandona el placer instintivo, dionisiaco, de sentirse vivir. La vida con su complejidad, con su martirio, es para su corazón la bien venida. Y la embriaguez, el sentimiento inmediato de vivir es el bien esencial, primario. « Hay que amar ante todo la vida », dice Alioscha Karamazov, y agrega con el objeto de acentuar el carácter absoluto, incondicional de ese amor: « antes que el sentido de la vida ».

Y he aquí que la perspectiva del mundo por donde nos conduce el novelista se transfigura a medida que se la contempla; pues si el alma se estremece al pronto ante el destino de sus personajes, ante los abismos de dolor y de miseria que ese mundo presenta, siente en cambio, envolviéndolo todo, penetrándolo todo, una gozosa exaltación, un como fuego vital en que el dolor al consumirse se ilumina. De suerte que el pesimismo aparente se convierte en un optimismo real. De la misma manera que en Nietzsche el sentimiento trágico de la vida alimenta el entusiasmo de una juventud indeclinable.

Dostoyevski y Nietzsche se asemejan en el amor incondicional a la vida; pero se encuentran con el Cristo y entonces se separan irrevocablemente, pues mientras para Nietzsche, Cristo es un emisario de la muerte, para Dostoyevski es el supremo dispensador de vida. Y es que el alemán ignoraba lo que el ruso comprendía admirablemente, a saber: La exaltación, el entusiasmo, la eficacia vital del mensaje cristiano.

Pero el dolor no es tan sólo un ingrediente inestimable en el brebaje de la vida. Es venerable, santo. El « statets » Zosima

se prosterna ante Dmitri Karamazov, en quien adivina un exceso de sufrimiento « que había de ennoblecerle ». Raskolnikov se arrodilla y besa los pies de una mujer pública en quien venera la infinita amargura que le desborda el alma. Zosima es un santo, Raskolnikov un asesino: ambos participan en el mismo culto, ambos reverencian el sagrado dolor y se humillan ante los humillados y los tristes.

¿A qué debe el dolor su excelsitud? ¿Cómo se explica el profundo respeto que él provoca? Hay evidentemente mucho de instintivo, de temperamental, y por lo tanto de inexplicable en esta « religión del sufrimiento », pero en cuanto es posible comprenderla, aparece como el homenaje fervoroso a la virtud salvadora, vivificante del dolor. « Busca la felicidad en las lágrimas », le aconseja Zosima a Alioscha. Y más tarde, ya moribundo, aludiendo conjuntamente a la nobleza sin par del sufrir y a la misión consoladora que asigna a su discípulo le profetiza: « sufrirás por que eres elegido del Señor ».

Pero si el dolor es necesario, no es suficiente. Para que pueda consumir su obra de redención debe ser asumido con humildad y amor. Solo el amor convierte el sufrimiento en esperanza. Sólo el dolor engendra el verdadero amor: pasión llena de lágrimas, « inflamada misericordia » como le llama André Gide y con razón, porque es inflamada misericordia el amor con que se salvan mutuamente Raskolnikov y Sonia, el sentimiento con que Alioscha salva a Dmitri Karamazov y, en general, la fuerza inspiradora de todos los que en el mundo de Dostoyevski tienen una misión consoladora y heroica.

Hay que sufrir por sí mismo y por los otros, inmolarse y morir para renacer y vivir. Es la esperanza trágica que brota del fondo del abismo, la enseñanza a la vez desesperada y jubilosa de toda la obra de Dostoyevski y en especial de *Crimen y Castigo* y de los *Hermanos Karamazov*. Pero esa enseñanza, Dostoyevski la recogió en el Cristo que, con su Evangelio y su misericordioso sacrificio, le reveló el sentido de la vida. La vida es cruz, sacrificio, dice Cristo, pero también ofrece a todos los tristes que le siguen, la gloria de un nuevo nacimiento y aun en medio a la tribulación, la felicidad. Se ha dicho que Dostoyevski es el evangelista de la inmolación. Y eso es cierto pero no

totalmente, porque si Dostoyevshi venera en el Cristo la indecible profundidad del dolor, ama en Él sobre todo al vencedor de la muerte, al que pudo decir con verdad ante la tumba de Lázaro: « Yo soy la resurrección y la vida; el que crea en mí aunque esté muerto vivirá; y todo aquél que vive y cree en mí, no morirá eternamente. »

Un amor desmesurado a la vida, un goce infinito de sentirse vivir constituyen la base psicológica de toda su obra. ¿Cómo se explica entonces que Dostoyevski sienta de modo tan intenso la necesidad de ser salvado, el ansia de redención que le hace cristiano? Se explica por el hecho de que toda vida es al propio tiempo una exigencia de vida y un temor constante de perderla; de suerte que quienes viven con más intensidad, requieren también más imperiosamente una promesa de abundancia espiritual y de eternidad, promesa que hace Jesucristo a quienes cumplen como Él, la ley divina del amor y del dolor.

« Dostoyevski es, dice Suárez, la búsqueda ardiente de Dios en el hombre ruso y en las pasiones humanas. » Dios es el sentido de la vida que Dostoyevski persigue incansablemente. Toda su obra no es más que un diálogo en que se confrontan desesperadamente la afirmación y la negación de Dios, un interminable debate de los problemas metafísicos, morales y sociales incluídos en la cuestión insoluble y urgente: Dios. Si Dios no existe, al hombre le está permitido entregarse a las veleidades de todos sus deseos. Aún más: el hombre es Dios. Si existe, entonces debe el hombre subordinar su voluntad a la infinita, suprema voluntad de amor. Esta alternativa crea una tremenda angustia, una dolorosísima tensión espiritual. Y sucede que, cuando en esta oposición triunfa Dios, el hombre que aparentemente se suprime, nace en realidad a una nueva vida y que cuando por el contrario cree vencer el hombre negando a Dios, o bien el negador acaba en la locura desesperada como Iván Karamasov o como Kirilov en el suicidio. El primero pensaba que sin Dios « todo estaba permitido »; el segundo que suprimiendo a Dios el hombre asume la divinidad; ambos son devorados por la angustia y aniquilados por la obsesión de Dios. Y así hasta los que le niegan están llenos de Él.

Esta obsesión de Dios se integra en la emoción religiosa de Dostoyevski como un profundo misticismo nacional y profético. Dostoyevski es el anunciador del segundo advenimiento. Como los viejos profetas de Israel, se dirige en nombre de Dios al pueblo elegido. Tiene de aquéllos la humildad y el orgullo, los estremecimientos indignados y la visión apocalíptica. Sabe leer el oscuro lenguaje de los sueños y descubrir entre las sombras de un mundo alucinado, la « sombra del futuro ».

Rusia es el pueblo « deífico » destinado a restablecer en occidente la creencia en Dios y a instaurar el reinado final del Cristo. Es un mesianismo que Dostoyevski practicaba con fervor apostólico y donde alentaban confundidos el amor a Rusia y el amor a Europa, un mensaje en que se condensaban profundas ideas deducidas por el escritor de la experiencia histórica y corroboradas por sus más radicales disposiciones instintivas. « En todo pueblo, en cada período de su existencia, dice por boca de Chatov en los *Endemoniados*, la meta de todo movimiento nacional es un Dios suyo al que considera como único verdadero. Dios es la personalidad sintética de un pueblo, considerado desde sus orígenes hasta su fin : así la misión de todo pueblo es salvar al universo con su verdad y la misión de Rusia salvar al mundo con la verdad rusa. »

¿Cuál es esa verdad? La verdad cristiana, el pensamiento primordial de Jesucristo, a saber: que Dios es el Padre y que por lo tanto los hombres son hermanos. Esa verdad eterna Rusia deberá volverla a revelar, promoviendo así la nueva cultura del universal amor. « Y el alma rusa se entregará a esa misión — anunciaba el novelista en su famoso discurso de homenaje a Puchkin, — el alma rusa universalmente unificadora que puede englobar en un mismo amor a todos los pueblos nuestros hermanos y pronunciar al fin las palabras de donde saldrá la unión de todos los hombres según el Evangelio del Cristo.

Dostoyevski tenía horror al ateísmo y a las consecuencias morales y sociales que él le atribuía. Amaba la creencia por que la incredulidad le causaba espanto. Con la ausencia de Dios se inaugura en su concepto el nefasto reino del hombre, donde se enseñorea el egoísmo y donde bajo los nombres de socialismo, racionalismo, pensamiento científico, etc., trabajan incansables

los elementos de negación y de ruina. Pero en esta contienda, Dostoyevski polemizaba contra una parte de sí mismo y, en su fondo más íntimo, su alma se debatía en una incertidumbre lacerante que él se esforzaba por ignorar pero que en ocasiones se revelaba con claridad insólita.

« — Creo en Rusia, creo en su ortodoxia... creo en el cuerpo de Cristo... creo que un nuevo advenimiento mesiánico tendrá lugar en Rusia... creo... » — balbucea Chatov, personaje de los *Endemoniados* en quien Dostoyevski ha encarnado mucho de lo mejor de sí mismo.

« — Pero, y el Dios? y en Dios? » le pregunta Stavroguin.

« — En Dios... Creeré.

« Creeré », pero no cree. Y sin embargo anda predicando a Dios. Tal era la tragedia o, como diría don Miguel de Unamuno, la agonía del gran Dostoyevski, en cuyo espíritu luchaban el instinto ruso de la divinidad y las atingencias occidentales de la razón.

Dostoyevski es un santo, dice Spengler. Merejkovski le llama profeta. Sea lo que fuere, es necesario reintegrar a Satán en su alma. El espíritu de la negación y del mal le obsesiona tanto como el de la afirmación y del bien. « Tu y yo, dice Ivan Karamazov, somos el palenque en que se combaten Dios y el diablo. » Agonía terrible, lucha en que ninguno debe triunfar para siempre, pues la victoria final de cualquiera, al cancelar el conflicto, suprimiría al propio tiempo los dos términos que en él se confrontan y que sólo existen en virtud de su mutua oposición. Dostoyevski creía así en la necesidad ética del mal, destinado a actuar como un momento negativo pero fecundo en la dialéctica de la vida humana. Pero su experiencia se transfiere todavía a una región más vasta. « Yo me encontraba presente, le cuenta el diablo a Ivan, cuando el Verbo crucificado se elevó a los cielos llevando consigo el alma del buen ladrón. He oído las aclamaciones de los Querubines cantando *Hosanna* y los himnos de los Serafines que hacían estremecer todo el universo. Pues bien, te juro por lo más santo que de buena gana hubiese unido mi voz a aquel coro... » Mas el buen sentido, la más desastrosa de mis virtudes, me retuvo en los justos límites y dejé pasar la hora irreparable. Porque, pensaba yo : « ¿ Que pasaría

si yo gritara Hosanna? Todo se extinguiría en el mundo, nada daría señales de vida». Hay, pues, una necesidad vital que prescribe la existencia del eterno No, frente al espíritu creador y afirmativo, un profundo misterio metafísico que instituye la división del ser y la guerra implacable como condición de la realidad... Pero el diablo tiene nostalgia, *quiere volver*, con lo cual denuncia su origen divino y postula la superior categoría del bien y del amor.

Hemos procurado reconstruir la experiencia religiosa de Dostoyevski, partiendo de su apasionado amor a la vida y llegando al mensaje cristiano en que ese amor se reconoce y exalta y al debate supremo que en el alma del novelista sostienen la afirmación y la negación de Dios. Pero no nos hemos referido a cierto estado de plenitud mística, que Dostoyevski debe haber experimentado y que dos de sus personajes, Kirilov y Muinchkine (el príncipe idiota), describen en forma parecida.

Tal estado precede inmediatamente a los ataques epilépticos del príncipe y revela que el mal sagrado acabará por presentarse también en Kirilov. Muinchkine lo describe en términos exaltados y algo incoherentes; habla de una «sensación indecible de plenitud, de medida, de calma, del éxtasis de una plegaria, de fusión con la mayor síntesis de la vida». «Hay momentos, dice Kirilov, en que se siente de pronto la presencia de la armonía eterna. Este fenómeno no es terrestre ni celeste sino algo que el hombre bajo su terrenal envoltura no puede soportar.» Es un estado a la vez inefable y terrible donde parecen concentrarse todas las fuerzas del placer y del espanto; y aunque ni Kirilov ni Muinchkine lo incorporan en el conjunto de su vida religiosa, es indudable que Dostoyevski lo consideraba como la revelación de una realidad superior y a la vez como el anuncio fugaz de la eternidad en que, según las misteriosas palabras del apóstol: «no habrá ya tiempo». Acaso en esta sensación alimentaba Dostoyevski algún remoto sueño apocalíptico.

Una asociación inevitable liga en nuestra mente las grandes figuras de Dostoyevski y Tolstoi. Se parecen en que ambos sin-

tieron una profunda inquietud religiosa, se reclamaron de Jesucristo y asignaron a la vida un sentido heroico. Múltiples son sus diferencias, pero la que hoy nos interesa consiste en que mientras la religiosidad de Tolstoi está impregnada de angustia moral, la de Dostoyevski está llena de tormento metafísico y de una embriaguez vital en que todo se transfigura y se redime. La lucha espiritual de Tolstoi llegó por fin a definirse como un conflicto entre su vida y su doctrina, entre su conducta y su fe. En Dostoyevski, el conflicto fermenta en el seno mismo de la fe, de modo que ésta es perdida y reconquistada en una porfía sin término.

Desde el punto de vista en que ahora lo observamos, Tolstoi es un comentarista genial que sostiene una tesis con todos los recursos de la pasión, la lógica y la exégesis. Esa tesis es la no resistencia al mal. Dostoyevski no sostiene ninguna tesis. Es el hombre que ama a Jesucristo y que recoge, antes que el contenido explícito de su enseñanza, la lección no hablada de su sacrificio. Por eso la inflamada piedad que preconiza Dostoyevski tiene más humanidad y eficacia que la fórmula de Tolstoi, propensa a convertirse si no se la integra con el amor activo, en la excusa de la apatía o del renunciamiento infecundo.

Pocos días antes de morir Tolstoi le dictó a su hija Alejandra el pensamiento siguiente: « Dios es el Todo ilimitado; el hombre es tan sólo una manifestación limitada de Dios. » Y luego de reflexionar unos instantes agregó: « O mejor así: Dios es el Todo ilimitado y el hombre tiene conciencia de ser una parte limitada de El ». Sólo Dios existe realmente. El hombre es su manifestación por la materia, en el tiempo y en el espacio. Cuanto más se une la vida del hombre — que es una manifestación de Dios — a las vidas de las otras criaturas, más verdaderamente existe. La unión de su vida propia con las vidas de las otras criaturas se realiza gracias al amor. Dios no es el amor, pero a medida que ama, el hombre manifiesta a Dios, y cuanto más ama, más existe. Reconocemos a Dios únicamente por la conciencia de su manifestación en nosotros. Todo lo que puede deducirse de esta conciencia satisfará siempre al hombre, así en lo que respecta al conocimiento de Dios como a la dirección de la vida que toma por base esa conciencia.

Dios es el Todo ilimitado para Tolstoi. Para Dostoyevski es un principio que en la inmensidad del universo y en la intimidad de cada conciencia lucha contra un principio opuesto, negador y maligno. Dios no es el amor, dice Tolstoi. Para Dostoyevski no es nada más que el amor. Y es que la metafísica de Tolstoi es principalmente budista, en tanto que la concepción de Dostoyevski es esencialmente cristiana.

Como decíamos al principio, Dostoyevski ha creado un mundo y no un sistema. Por manera que no es fácil incluirlo en las denominaciones corrientes de las sectas religiosas, sociales o políticas. Bajo apariencias de conservatismo era apocalíptico, visionario, futurista. En sentido estricto no era pues conservador, pero tampoco se le podrá llamar revolucionario. Y es que él estaba más allá de esa oposición porque amaba el eterno futuro, el fin que nunca llega pero que es un eterno presente de esperanza y un estímulo inagotable de vida.

Y el eterno futuro es el Cristo.

En el fondo de su alma y de su obra palpitaba la trágica experiencia que traducen estos inmortales aforismos de Heráclito: « La guerra es madre y señora de todas las cosas; la guerra engendra la vida. Dostoyevski sabía que la vida es oposición, dolor. Pero la aceptó apasionadamente y la vida entrególe el secreto de una nueva felicidad.

M. IBÉRICO Y RODRÍGUEZ.

Miraflores, Lima, febrero de 1927.

LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE RODOLFO STAMMLER

I

Noticias biobibliográficas sobre Stammler

La persistencia de la influencia de las ideas fundamentales del derecho natural, aun después de haber perdido todo ascendiente real sobre la mente del jurista, constituye un fenómeno interesante, no por cierto extraño o misterioso, que sirve para explicar el motivo de la profunda decadencia que invadió el campo de los estudios filosóficos del derecho durante el pasado siglo. A esta grave razón sería preciso agregar la no menos honda, que resulta del triunfo del positivismo filosófico, que contribuyó a agravar aquel estado de decadencia. El culto al derecho natural entre juristas que ya no creían en sus dogmas, transformó la antigua fe e hizo de las declaraciones de sus principios un simple aparato formal, sin influencia ya sobre el pensamiento ni sobre la obra de los juristas; ningún lazo espiritual unía a los hombres con las fuentes de la sabiduría, se creía, merced a las enseñanzas del positivismo, que se abría por fin los ojos a la verdad, se anunciaba el advenimiento del reino del hombre, el triunfo de su egoísmo y de su poder, frente a la superstición y a la sencillez de los pueblos antiguos. No es preciso relatar, por ser demasiado conocidas, cuán dolorosas han sido las decepciones que sucedieron a las halaguéñas promesas y cómo ellas no han tenido sino la amarga virtud de arrebatar al hombre toda idealidad, de secarle el corazón y de paralizar la mente frente los mayores problemas y ante los misterios decisivos e inevitables.

La filosofía del derecho, después de haber ocupado un puesto de la mayor dignidad, sirviendo como de fundamento de todo el saber jurídico, se vió convertida en un ocioso pasatiempo, en un vano ejercicio que ya nadie escuchaba ni por curiosidad, y luego debió resignarse a su descuartizamiento, para ser reparada en porciones que iban a enriquecer, como un adorno, los prefacios de las obras o las disertaciones semiliterarias, vestidas al gusto filosófico, con que los autores de manuales suelen apagar la sed de lo trascendental que acomete a los lectores más fervorosos.

Se iniciaba con esto un período en la filosofía, ajena a toda disciplina, a toda visión de totalidad, así fué, poco a poco, disolviéndose, hasta desaparecer como disciplina independiente, fundida por una parte en el saber jurídico positivo, y reincorporada por otro al seno común de la filosofía, de donde habría de salir en seguida con nuevo esplendor. Ejemplos decisivos de este estado nos lo ofrecen numerosos los juristas franceses, fecundos comentadores del Código de Napoleón, maestros en un saber efímero y formal, hartos de leyes y de textos, pródigos de largo ingenio, pero con tan poco sentido de la vida y con tan escasa penetración, que, a pesar de la filosofía de Portalis y de la conmovedora elocuencia de M. Troplong, puede decirse que sus ojos parecen no haber sabido penetrar mayor profundidad que la que encierra los dos mil artículos de su código.

La ciencia jurídica moderna ha comenzado la obra de la restauración filosófica, que coincide precisamente con la desvalorización de los modelos franceses. Savigni, Ihering, Windpheid, entre otros tantos, son expresión de ese vivo anhelo. Era preciso reducir el saber jurídico a «Sistema», revelar la ley profunda que decide del destino de las instituciones, el término a que se encaminan, su verdadero «Espíritu» y, por fin, elevar una poderosa construcción dogmática, revelación de una nueva técnica, ligada a las «Pandectas», resumen y compendio de la sabiduría antigua. No se trataba ciertamente de restaurar bajo las preocupaciones filosóficas antiguas al viejo derecho natural, tácitamente se buscaba el hilo perdido de la tradición, se planteaban de nuevo los problemas, sin pretender ocultar como un estigma los visibles lazos de relación con aquellas escuelas; todo

revelaba la necesidad urgente, impostergable, de dar consistencia y profundidad al saber jurídico, de ofrecer un rumbo cierto y consciente a la actividad, asegurando a la vez una perfecta libertad al espíritu para moverse en la cambiante realidad y dentro de una imagen firme del mundo. Esta obra inmensa, ya no como simple anhelo, sino como plan y realización efectiva, es la que acaba de cumplir Rodolfo Stammler; no hemos de tomar sus enseñanzas por un modelo en el que no haya nada que reprehender o corregir, pero sería igualmente injusto quien se detenga, por exaltación de ideas, a ponderar las contradicciones o vacíos inseparables de toda obra humana, haciendo olvidar los más altos títulos, que valen tanto como una nueva creación; la filosofía jurídica del presente debe, necesariamente, ser referida al nombre de Rodolfo Stammler; después de él no puede creerse en un derecho indiferente a la filosofía; el jurista, cuando crea, interpreta o realiza el derecho, adopta, aún sin advertirlo, una posición filosófica; no se trata de estar en pro o en contra de la filosofía, la imposición es irremediable: o se filosofa sin saberlo en la inconsciencia y, acaso, entre contradicciones, o se abraza con amor, escrupulosa y conscientemente, la causa del saber (1).

El profesor Rodolfo Stammler nació el 19 de febrero de 1856 en Alsfeld en Oberhessen (Hesse) Alemania. Hijo de un importante magistrado, se dedicó desde muy temprano a la vida científica y docente, recibiendo su habilitación en Leipzig en 1880, profesando sucesivamente en las universidades de Giessen, Halle y Berlín, en donde, aún hoy, después de haber cumplido los años de deber docente, suele todavía ocupar su cátedra, para satisfacción de sus numerosos discípulos. Desde temprano se dió a conocer Stammler como brillante maestro, formó parte del grupo de los profesores alemanes que se dedicaron con ahinco a introducir en la enseñanza el método de la práctica y de los ejercicios que tanto renombre dieran a Goldschmidt en Berlín, a Windscheid en Leipzig y a Ihering en Gotinga. Producto de

(1) STAMMLER, *Romanticismo jurídico*, *Revista de derecho privado*, 15 de junio, 1923.

esta primera actividad docente son sus libros sobre práctica (Practicum) y ejercicios (Uebungen) señalados por contener una multitud de finos pensamientos y por haber abierto un nuevo y amplio horizonte al método práctico en la preparación del jurista; corresponden a este género de trabajos docentes sus libros *Praktische Pandektenebungen fur Anfanger*, Leipzig, 1893¹-1896² (Ejercicios prácticos sobre las Pandectas, para principiantes); *Praktische Institutionenubungen fur Anfanger* (Ejercicios prácticos sobre las instituciones, para principiantes), Leipzig, 1896, convertido después en *Aufgabe aus dem romische Recht* (Tema del derecho romano) hasta su cuarta edición, 1919; *Practicum des burgerlichen Rechts* (Práctica del derecho civil), Leipzig, 1890¹-1903²; *Ubungen im burgerlichen Recht* (Ejercicios en el derecho civil), Leipzig, 1898¹-1902²-1909³-1922⁴, dos volúmenes.

Este período de intensa preparación de las bases de la cultura jurídica de Stammler, se complementa con amplias investigaciones en el campo propio del derecho civil; muestras, las más interesantes de esta actividad, encontramos en alguno de sus trabajos, como *Niessbrauch an Forderung* (Usufructo sobre crédito), Erlangen, 1880; *Recht der Schuldverhaltnisse in seinen allgemeinen Lehren*, Berlín, 1897 (Derecho de las relaciones obligatorias en su doctrina general), y tantas otras, que sería prolijo enumerar.

Si los trabajos citados han servido para demostrar los profundos conocimientos y el espíritu amplio y progresista de Stammler en el campo del derecho civil, romano y moderno, su obra, verdaderamente personal e intensa, no se encuentra allí, la preocupación de su espíritu se ha dirigido constantemente al campo filosófico y a sus problemas fundamentales, que han sido siempre para él principal objetivo; pero no es indiferente recordar que es un filósofo que viene del campo del derecho a la filosofía enriquecido por un saber concreto, familiarizado con las grandes cuestiones que plantea la vida de su tiempo, viene a sentarse en el círculo de la filosofía, a aplacar su sed de verdad, nutrido de hechos y, serenamente, a someter a la realidad jurídica a una profunda crítica que le revele su naturaleza y esencia.

Su actividad filosófica comienza desde 1888, fecha que parece marcar la iniciación de su producción intelectual; en este año aparece «*Ueber die Methode der Geschichliche Rechtstheorie*», traducido bajo el título: «Sobre el método de la teoría histórica del derecho» (1); juzgando este opúsculo, dijo, con aguda penetración de pensamiento, tiene valor notable como primer indicio de una rebelión del mundo jurídico contra el yugo del historicismo». Stammler se propone aquí, frente al derecho natural, cuyos fundamentos se suponían incompatibles con las ideas reinantes, hacer el análisis de las bases de la escuela histórica para demostrar su inaptitud, para servir de fundamento filosófico, suficiente para una completa ciencia del derecho. «Después, concluye, habrá de intentarse una resolución mejor y más satisfactoria de los problemas que aquí hemos considerado, tomando por modelo la posición de la cuestión y el método de la filosofía crítica y, examinando inmediatamente, antes que ninguna otra cosa, en qué consiste el conocimiento necesario y universal en materia de derecho (3)». Se advierte que en esta conclusión está contenida, no sólo su oposición a la escuela histórica, sino los fundamentos filosóficos que había de desarrollar más tarde, a través de toda su obra. Su oposición a las conclusiones de la escuela histórica y a todos los sistemas empíricos, que parecen haber tomado de ella sus fundamentos, es mantenida estrictamente, reconociendo sin embargo al movimiento que provocara esa escuela, la virtud de haber levantado el espíritu de nacionalidad en momentos en que el cosmopolitismo parecía atentar contra la existencia de las unidades nacionales (4).

En 1896, llamó Stammler poderosamente la atención del mun-

(1) Véase: *La escuela histórica del derecho, documentos para su estudio*, Madrid, editor, Victoriano Suárez, páginas 209 - 315. Este trabajo fué escrito en ocasión del jubileo doctoral de B. Windscheid, 1888.

tración, Higinio Petrone (2): «es un pequeño volumen, pero ma-

(2) I. PETRONE, *La última fase de la filosofía del derecho en Alemania*, versión de C. de Reyna, página 246 (véase, *Rechtsphilosophische Abhandlungen*, tomo I, página 127).

(3) Obra citada, página 313.

(4) R. STAMMLER, *El romanticismo en el derecho*, en *Revista de derecho privado*, año X, número 117, 15 de junio de 1923.

do científico con la publicación de su obra: *Wirtschaft und Recht nach der materialistischen Geschichtsauffassung* (Economía y derecho, según la concepción del materialismo histórico) 1897¹ - 1906² - 1914³ - 1921⁴ - 1925⁵. Contiene esta obra una crítica fundamental del materialismo histórico en su aspecto de ciencia o filosofía de la sociedad y llega a la conclusión de que, en su aspecto teórico, es incompleta y superficial, porque no se ocupa de fijar el sentido preciso de los conceptos fundamentales de que parte, y porque se limita a estudiar y constatar las variaciones y cambios de las instituciones, pero no se preocupa de establecer un criterio para apreciar su justicia y legitimidad. Acaso más interesante que esta labor crítica, resulta la obra de construcción en que se empeña Stammler, decidido a dar fundamento a la ciencia social, «Sozialwissenschaft», como él la llama, rechazando la expresión, sociología. La vida social es la vida común de los hombres sometida a reglas exteriormente obligatorias (*Soziales Leben ist ausserlich geregeltes Zusammenleben von Menschen*, pág. 82). Estas reglas son o jurídicas o convencionales, y en su conjunto constituyen la forma de la vida social; los hechos concretos que cumplen los hombres para satisfacer sus necesidades, actuando dentro de esas reglas, es lo que él llama materia o economía social. La forma y la materia de la vida social constituyen el objeto de la ciencia social. Stammler no hace, como consecuencia, del derecho y de la economía, las bases de una concepción dual de la vida social, a ambos los sintetiza en una concepción monista, porque los muestra como integrando esa vida. El problema del predominio de una o de otra viene a ser substituído por una fusión, por un monismo. Motivo de especial alabanza ha sido el cuarto libro de esta obra: *Soziale Teleologie*, en el que se expone, al lado de la ley de causalidad social, la ley de los ideales y de los fines sociales, que sirve de sólida base a la filosofía del derecho. *Wirtschaft und Recht* contiene, en resumen, todos los fundamentos de la profunda obra stammleriana; la distinción de la materia y de la forma, concebida en la unidad del monismo social; la finalidad como regla de los hombres en sociedad y, como consecuencia, la representación de un ideal social que nos aparta de las contingencias de la historia y nos ofrece la posibilidad de construir un sistema

dogmático que nos conduzca a la doctrina de un justo derecho (1).

La crítica del materialismo histórico ha sido repetida por Stammler en un opúsculo especial *Die materialistische Geschichtsauffassung-Darstellung-Kritik-Losung*, 1921 y en capítulos particulares de obras como *Sozialismus und Christentum*, página 58.

La verdadera obra constructiva en el campo de la filosofía jurídica comienza recién con la publicación en 1902 de la *Doctrina del derecho justo (Die Lehre von Richtigen Recht)*. En esta obra que comprende una introducción, en la que explica la división entre técnica y teoría del derecho y tres libros que tratan respectivamente del concepto, el método y la praxis del derecho justo, presenta Stammler de un modo cabal y desenvuelto, su pensamiento fundamental relativo al derecho justo. Auxiliado por la crítica de las escuelas empiristas y racionalistas, muestra que su preocupación difiere fundamentalmente de la de éstas, no procura extraer de la naturaleza, física o mística, un contenido que pueda servir de modelo al derecho positivo o de inspiración en la obra legislativa, reconoce el cambio indefinido y constante de la substancia legal, lo que imposibilita fundar un derecho permanente, procura por el análisis del contenido de nuestra conciencia, revelar un criterio formal, expresión de la esencia permanente de la vida social, que en ningún caso será apto por sí para reglar las relaciones entre los hombres, pero que servirá al jurista, como elemento de juicio, que le ayude a apreciar la adecuación fundamental de un derecho dado a las exigencias fundamentales, nacida de la naturaleza de la sociedad. «No se trata, como dice Geny (2) para quien busca el derecho justo, de apreciar en ellas mismas las reglas múltiples y contingentes, que dependen de las circunstancias variadas y cambiantes de la evolución social; no se trata ni siquiera de oponer la *lex ferenda* a la *lex lata*, ni de poner frente del derecho históricamente formado, un derecho creado de un

(1) Véase: B. CROCE, *Materialismo storico ed Economia marxistica*, página 115, 4ª edición, 1921; G. RICHARD, *La question sociale et le mouvement philosophique au XIX^e siècle*, página 327, 1924.

(2) *Science et Technique*, tomo II, página 150.

modo ideal.» Sus esfuerzos procuran por una auto reflexión crítica, decirnos cuáles son las exigencias fundamentales a que ha de acomodarse un derecho para que podamos llamarlo justo. A un derecho no le basta solamente existir como tal, es además preciso que sea justo; aquí se revela claramente la diferencia entre derecho y justicia: el primero es un simple modo de la voluntad, pero para ser justo, es preciso que sea conforme a los principios de una comunidad pura o sea a los principios fundamentales de una comunidad, a aquello que si faltara habría desaparecido en su esencia... Los dos últimos libros de esta obra están dedicados a estudiar las aplicaciones prácticas que es posible dar a los principios del derecho justo; en ellos se muestra cómo trae una importante y decisiva contribución a la solución de problemas como el de la determinación de los límites de la libertad de contratar (pág. 250), del contenido justo de un acto jurídico (pág. 306), etc., para la cual es preciso fijar el sentido de las buenas costumbres, del orden público, de la buena fe y tantos otros principios cuya precisión sólo puede obtenerse con el auxilio de la filosofía del derecho. Esta parte práctica es sin duda la más sugestiva de la obra.

La *Teoría de la ciencia del derecho* (*Theorie der Rechtswissenschaft*, 1911¹-1923²) contiene la exposición sistemática y total del sistema stammleriano, cuya síntesis ha sido intentada, de un modo sumario, en *Esencia del derecho y de la ciencia del Derecho* (*Wessen des Rechtes and der Rechtswissenschaft*) publicado en *Die Kultur der Gegenwart*, aparecido en 1906, y que en cierto modo ha resumido después, en las conferencias que pronunciara en Madrid, en abril de 1922 bajo el título de Cuestiones fundamentales de filosofía del derecho.

En la Teoría de la ciencia del derecho está contenida la exposición, la más clara y sistemática posible, de la posición del autor. El simple enunciado del título de las diversas secciones, basta para revelar cómo abraza la totalidad del campo jurídico, desde el análisis del contenido de la experiencia jurídica, su ciencia, su idea directora (la justicia), hasta su realización práctica y la teoría de su historia, en un cuadro que juzgamos más claro y preciso que el adoptado después en el *Lehrbuch*. Las nueve secciones contienen los enunciados siguientes. *El con-*

cepto del derecho (Der Begriff des Rechtes); La vigencia del derecho (Das Gelten des Rechtes); Las categorías del derecho (Die Kategorien des Rechtes); La metodología del derecho (Die Methodik des Rechtes); El sistema del derecho (Das System des Rechtes); La idea del derecho (Die Idee des Rechtes); La técnica del derecho (Die Technik des Rechtes); La praxis del derecho (Die Praxis des Rechtes); La historia del derecho (Die Geschichte des Rechtes).

El *Lehrbuch der Rechtsphilosophie* (1921-1923) cierra de un modo brillante el ciclo de las publicaciones fundamentales de Stammler (1). Este libro representa el más grande acontecimiento en el campo de la filosofía del derecho, en los últimos tiempos; por su extraordinaria elaboración, por su método, por la firmeza de las ideas, por la austeridad y la profundidad del pensamiento, por la vasta erudición, es una obra que no admite paralelo con libro alguno de filosofía del derecho del mundo, sin excluir los más notables libros alemanes más modernos, como la *Philosophie des Rechts* por Julius Binder, 1925 (1063 páginas), en los que se nota la influencia de aquél. La obra filosófica de Stammler, dice Eugenio de Carlo, constituye ciertamente en Alemania, el hecho más significativo, más imponente de estos últimos tiempos.

No nos detendremos a puntualizar el contenido de este libro puesto que a él nos referimos especialmente en todo el desarrollo de este trabajo, cuyo plan seguimos, aunque introduciéndole ligeras variaciones y porque más adelante transcribimos traducido el índice de la obra que ha de servir de guía fundamental en la exposición de las ideas de Stammler. Para dar una impresión de conjunto bastará decir que abraza la totalidad de los problemas de filosofía del derecho, puestos dentro de un sistema de lógica maravillosa, esclarecidos por observaciones críticas y por el análisis de la más extensa y variada bibliografía, constituyendo todo la síntesis más honda y más alta de la filosofía jurídica contemporánea. Estos inmensos materiales, síntesis de las meditaciones y del saber acumulados en una larga vida, al

(1) Stammler mismo llama al *Wirtschaft und Recht, Die Lehre, etc., Theorie, etc.*, y al *Lehrbuch* sus obras principales. Véase *Génesis del derecho*, página 51, nota 1.

ser condensados en 372 páginas, de las que por lo menos un tercio están llenadas con las notas, han debido necesariamente producir en el estilo cierta obscuridad; el libro está constituido por una sucesión de sentencias que es preciso meditar; no sería de extrañar que a una simple lectura resulte confuso y pesado.

Como un complemento de la obra sistemática de filosofía jurídica, publicó Stammler en 1925 su *Praktikum der Rechtsphilosophie*. La necesidad de dar a la enseñanza académica un sentido práctico, de ofrecer al estudiante casos filosóficos tomados del campo de la literatura y del arte que le permita descubrir toda la extensión y el significado de los principios y que los consolide y extienda, es lo que ha inspirado la composición de este libro. Stammler, siguiendo el mismo plan de su *Lehrbuch* y refiriéndose a los principios allí expuestos, transcribe fragmentos cuidadosamente escogidos, de obras literarias o jurídicas, a los que antepone cuestiones que debe responder el estudiante y que le servirán para afirmar o esclarecer los principios. Es ésta la muestra de un método admirable y al mismo tiempo la prueba de la vastísima cultura y del admirable juicio del autor.

Este pequeño libro no tiene para nosotros solamente el interés que resulta del excelente método que enseña a practicar sino del que le da las declaraciones personales que su autor ha escrito en el prefacio. Los juristas filósofos descansaban en la creencia de que Stammler reconocía decididamente su descendencia de las escuelas del criticismo kantiano, sin embargo se adelanta ahora a declarar que no encuentra en esas escuelas las bases fundamentales de su sistema que prefiere ligarlo al « modo de Sócrates » (der Weise des Sokrates).

« El autor de este librito no pertenece a ninguna de las escuelas filosóficas modernas », escribe. Si éste o aquel informante (Rezensent) quisiera exigirle, no obstante, explicar esto, yo inmediatamente le indico para las necesidades del mencionado informante. Puesto que todos necesitan un punto de partida y un principio lógico para sus trabajos, declaro gustoso que sigo en esto el método de Sócrates; con la sistemática diferencia del pensamiento entre justo e injusto (*richtig und unrichtig*), con la investigación y fundamento del concepto de ciencia como unitario ordenamiento de la vida del espíritu según un plan

de incondicionada validez. En los sistemas del viejo idealismo, comprendido el idealismo kantiano, no encuentro la conciencia de ese fundamento » página IV.

Creo sin embargo, como Castiglia que esta declaración es el simple desahogo contra los críticos, que no debe ser tomada como un rechazo de todas las conquistas de la filosofía moderna, sino como una muestra de que Stammler, entre los neokantianos, reclama una crítica que aprecie sus ideas en relación a los valores eternos del espíritu y no a las quisquillas de la escuela.

La última de las publicaciones fundamentales de Stammler está constituida por la recopilación de sus disertaciones y conferencias de filosofía del derecho que ha escrito desde 1888 hasta 1924, recogidas en dos densos volúmenes que contienen cuarenta escritos, de éstos nos interesa mencionar particularmente dos que se refieren de un modo especial al asunto que nos ocupa: la impresión general y la apreciación del conjunto de la obra, son ellos: n° 19, *Esencia del derecho y de la ciencia del derecho* y n° 21, *Concepto y significación de la filosofía del derecho*.

Los días de los altos años de la vida de Stammler transcurren en la tranquilidad de su retiro de Wernigerode a-Harz, rodeado del respeto y de la admiración de todos los juristas del mundo y hasta él ha llegado el testimonio expreso de sus discípulos y amigos, que en ocasión del setenta aniversario de su nacimiento, el 19 de febrero de 1926, le presentaron un mensaje de adhesión y simpatía por intermedio del doctor Edgar Tatarin-Tarnheyden, profesor en Rostock, quien se ha ocupado también de editar un hermoso libro que contiene doce trabajos, de profesores alemanes, compuestos en honor de Stammler.

La obra intelectual de Stammler puede suponerse concluida, cuarenta años de incansable actividad han producido el monumento más grande, el sistema más hondo en el campo de la filosofía del derecho, en su conjunto supera su labor a todas las conocidas, aun los que están más lejos de sus pensamientos, no pueden dejar de reconocer la magnitud de su poderosa construcción. Venido del campo del derecho a la filosofía, ha recorrido la legislación, su ejercicio, la vida social y sus interpretaciones, la filosofía y sus escuelas y con este material inmenso ha levantado un monumento sobre el que necesariamente se han

de apoyar el pensamiento sistemático del porvenir. Sería sin embargo una ilusión pueril la que nos hiciera representar al pensamiento jurídico descansando definitivamente sobre esta admirable construcción. En Alemania misma ya se advierten los síntomas de una inquietud que tiende a buscar nuevo fundamento filosófico al pensamiento jurídico, pero la manera original de Stammler, su fuerza admirable de unidad y sistema, su vasta erudición, su esfuerzo incansable quedarán por siempre como un ejemplo y como una fuente inagotable de inspiración y de sabiduría.

II

Bibliografía de Stammler

1. *Darstellung der Strafrechtliche Bedeutung de Nothstands unter Berücksichtigung des Quellen des fruheren gemeinen Recht und der modernen Gesetzgebungen namentlich des Strafgesetzbuches fur das deutsche Reich*, Erlangen-Deichert, 1878.

2. *Niessbrauch an Forderungen* (Usufructo de crédito), Erlangen, 1880.

3. *Ueber die Methode der Geschichliche Rechtstheorie* (Sobre el método de la escuela histórica del derecho) traducido, 1888, del alemán por B. Atard. *La escuela histórica del derecho*, Madrid, Victoriano Suárez, 1908 (reproducido en n° 23, t. I, pág. 1).

4. *Theorie des Anarchismus*, 1894 (reproducido en n° 23, t. I, pág. 49).

5. *Wirtschaft und Recht nach der materialistische Geschichtsauffassung*, 1897¹-1906²-1914³-1921⁴-1925⁵ (Economía y derecho según la concepción del materialismo histórico), Berlín, W. de Gruyter, 1914.

6. *Praktische Institutionenübungen für Anfänger* (Ejercicios prácticos sobre las Instituciones, para principiantes), Leipzig, 1896. Esta obra aparece en las ediciones posteriores bajo este título: *Aufgabe aus dem romische Recht*, 1901²-1910³-1914⁴.

7. *Recht der Schuldverhältnisse in seinen allgemeinen Lehren* (Derecho de las relaciones obligatorias en su doctrina general), Lehren-Berlín, 1897.

8. *Übungen im bürgerlichen Recht* (Ejercicios en derecho civil), Leipzig, 1898¹-1902² (2 tomos), 1909³-1924⁴.

9. *Praktikum des bürgerlichen Rechts*, Leipzig, 1898¹, 1903² (Práctica de derecho civil).

10. *Die Lehre vom richtigen Recht*, 1902 (La doctrina del derecho justo), 1926, Halle (Saale), Buchhandlung des Waisenhauses.

11. *Wesen des Rechts und der Rechtswissenschaft* (Esencia del derecho y de la ciencia del derecho), publicado en: *Kultur der Gegenwart* (Cultura del presente), edición Teubner, II-R-1906 (reproducido en n° 23, t. I, pág. 385, 1913).

12. *Umbestimmtheit des Rechtssubjects*, Giesen, 1907 (Indeterminación del sujeto de derecho) (reproducido en el n° 23, t. I, pág. 281).

13. *Theorie der Rechtswissenschaft* (Teoría de la ciencia del derecho), 1911¹-1924², Halle a S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1923.

14. *Begriff und Bedeutung der Rechtsphilosophie* (Ztsch Rechtsphilosophie), 1914, (Concepto e importancia de la filosofía del derecho), (reproducido en el n° 23, t. II, pág. 1).

15. *Rechts und Staatstheorien der Neuzeit*, 1917 (Modernas teorías del derecho y del Estado), 2ª edición, Berlín, W. de Gruyter & C°, 1925.

16. *Recht und Kirche-Betrachtungen zur Lehre von Gemeinschaft und der Möglichkeit eines Kirchenrechtes*, Berlin, 1919 (Derecho e Iglesia. La doctrina de la comunidad y la posibilidad de un derecho de la Iglesia).

17. *Socialismus und Christentum* (Socialismo y cristianismo). Erörterungen zu den Grundbegriffen und den Grundsätzen der Sozialwissenschaft, Leipzig, 1920, T. Meiner.

18. *Die materialistische Geschichtsauffassung*, Darstellung-kritik-losung (La concepción histórica materialista, Exposición-crítica-solución), Gutersloch Druck und Verlag von C. Bertiesmann, 1921 (reproducido en el n° 23, t. II, pág. 235).

19. *Lehrbuch der Rechtsphilosophie*, Berlin und Leipzig, 1922¹-1923² (Manual de filosofía del derecho), Berlin, W. de Gruyter, 1923.

20. *El Romanticismo en el derecho*, revista de derecho privado, año X, 15 de junio de 1923.

21. *Problemas fundamentales de filosofía del Derecho*. Conferencias pronunciadas en Madrid del 19 al 29 de abril de 1922, *Revista de derecho privado*, páginas 132 y 161.

22. *Der Richter*. Donauwört-Tagewerkverlag, 1927, Berlin, 92 páginas.

23. *Practicum der Rechtsphilosophie Zum Akademische Gebrauche und zum Selbststudium*, Bern-Druck und Verlag von Stampff & Cie., 1921 (Práctica de filosofía del derecho para el uso académico y el estudio particular).

24. *Rechtsphilosophische Abhandlungen und Vorträge* (Opúsculos y conferencias sobre filosofía del derecho). Tomo I, comprende escritos desde 1888 hasta 1913; tomo II, 1914-1924, Charlottenburg, Pan-Verlag, Rolf Heise, 1925.

25. *Génesis del derecho*. Lecciones pronunciadas en la Universidad de Granada en la primavera de 1922. Traducción por W. Roces, Calpe, 1925.

III

El fundamento filosófico de su filosofía del derecho

EL PROBLEMA FILOSÓFICO Y EL MÉTODO CRÍTICO

Para una cabal inteligencia de la filosofía jurídica de Stammler no basta repetir las ligeras insinuaciones sobre su ascendencia filosófica que suelen encontrarse en la mayoría de los manuales; no ha de ocultarse, que para penetrar en un sistema tan hondamente pensado y tan cuidadosamente elaborado, se hace preciso detenerse con alguna reflexión sobre ciertos fundamentos filosóficos y exponerlos no tan sumariamente que de ellos resulte confusión en vez de esclarecimiento.

Estos antecedentes filosóficos han de buscarse, como es notorio, mediatamente en el sistema de Kant e inmediatamente en la interpretación neokantiana de la Escuela de Marburgo, no obstante la declaración de Stammler, a que hacemos alusión en otro lugar.

El problema del conocimiento es el problema filosófico funda-

mental del kantismo. La primera cuestión que ha de ponerse es ésta: *¿Cuál es el valor del conocimiento?* La solución debe evitar los escollos del dogmatismo que sin análisis y crítica suficiente practica una fe fanática en el poder de la percepción y de la razón, y los del escepticismo que niega tan terminantemente que concluye por destruirse a sí mismo. Kant da la solución del idealismo crítico; el conocimiento no se refiere directamente a las cosas, sino a nuestro conocimiento de las cosas, todos los objetos del conocimiento se resuelven para nosotros en un enlace de representaciones. « Mi idealismo, en efecto, dice Kant (1), no concierne a la existencia de las cosas (existencia cuya duda constituye propiamente el idealismo, en la acepción común de la palabra), que yo no he tenido nunca el pensamiento de revocar en duda; no tiene por objeto sino la representación sensible de las cosas, de las que el espacio y el tiempo hacen esencialmente partes. Yo he probado solamente que estas dos nociones en general, y por consecuencia todos los fenómenos, no son cosas (sino simples modos de representación), y que no son ni siquiera determinaciones de las cosas en sí. » El idealismo de Kant no niega la existencia del mundo exterior, las cosas del realismo ingenuo, por el contrario, procura descubrir el único camino que puede llevarnos a comprender científicamente « la existencia de las cosas » (2). Esta solución bien ha podido ser comparada a la revolución introducida por Copérnico al trasladar de la Tierra al Sol el centro de los movimientos de los astros. *Der Kopernikanischen Wendung* en filosofía puede enunciarse así: el conocimiento no ha de regirse por los objetos, sino los objetos deben regirse por los conocimientos; es decir, ni volverse exclusivamente hacia el mundo exterior y creer que todo él pueda penetrar tal cual es por los sentidos, ni volverse hacia el interior para construir un universo de puras ideas, sino estudiar las cosas en su representación interior.

Esta conclusión esencial adquiere todo su desarrollo y mues-

(1) *Prolégomènes a toute métaphisique future*, traducción J. Tissot, 1865, página 69.

(2) VORLÄNDER, *Historia de la filosofía*, traducción J. V. Viqueira, tomo II, página 157.

tra su significación en el tratado del método; aquí la cuestión se refiere al origen del conocimiento. «No es dudoso que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia» dice Kant (1). «Pero si todos nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no resulta sin embargo, que él derive todo de la experiencia.» El mundo exterior obra como un estímulo para nuestras facultades, presenta los problemas que las agitan, sin lo que permanecerían inactivas, pero el conocimiento del mundo exterior no sería posible sin otro género de conocimiento, que precede a la experiencia, es éste el segundo gran concepto fundamental de la filosofía kantiana; el *a priori*. Kant dice: «Bajo el nombre de *conocimiento a priori* entenderemos pues en adelante, no aquel que es independiente de éste o aquella experiencia, sino el que no depende absolutamente de ninguna experiencia. A estos conocimientos se oponen los conocimientos empíricos, aquellos que no son posibles sino *a posteriori*, es decir, por medio de la experiencia (2).» Los elementos *a priori*, en el conocimiento, caracterizan *el método trascendental*, cuyo sentido es esencial en el kantismo, en cuanto se ocupa no de los objetos del conocimiento, sino en cuanto es posible *a priori*. Trascendental no es, pues, lo que trasciende, sino lo que en el hecho es una categoría del pensamiento, es decir, son aquellos conocimientos que no dependen de las impresiones cambiantes de los sentidos, que son ciertos por sí mismo y que proceden de elementos irreductibles de nuestra conciencia; tal, por ejemplo, el tiempo y el espacio.

Cabría finalmente formular una cuestión que serviría para acentuar el verdadero sentido del *método crítico*. ¿Qué nos proponemos con él? Dar su verdadero sentido a la experiencia, hacer posible el conocimiento de experiencia. El conocimiento trascendental, si bien precede a la experiencia, no tiene otro objeto que asegurar la experiencia posible, de tal manera que puede bien designarse a la filosofía crítica como *una teoría de la experiencia*. Kant dice: «La filosofía trascendental tiene la ventaja, y también la obligación, de investigar sus conceptos

(1) *Critique de la raison pure*, traducción de J. Barní, tomo I, página 35.

(2) *Critique*, página 36.

según un principio, porque ellos salen, puros y sin mezcla, del entendimiento, como de una unidad absoluta y que por consecuencia son necesariamente encadenados entre sí según un concepto o una idea (1). » El término del proceso metódico debe llevarnos a una unidad sistemática, según un principio, a la ciencia.

El idealismo crítico de la Escuela de Marburgo (2) no ha innovado en este punto de un modo fundamental sobre las enseñanzas de Kant; ha procurado más bien de purgar al kantismo de aquellos gérmenes que en su desarrollo pudieran restar solidez a la construcción. Kant en su *estética trascendental* nos hacía partir, en las vías del conocimiento, de los datos de la experiencia, constituyendo esta afirmación una concesión al empirismo que era preciso eliminar. Los kantianos de Marburgo ponen como centro el pensamiento, no en el sentido de los fenómenos del pensamiento en los individuos, que denominan representaciones, sino refiriéndose a los contenidos del pensamiento científico. El pensamiento crea el objeto en el conocimiento y con el conocimiento. El pensar (en el sentido del contenido del pensamiento) y el ser (en el sentido de objeto del pensamiento) son idénticos; es decir, que los contenidos del pensar, a los que atribuimos una validez objetiva, no reproducen el ser, sino que son el ser. Esta afirmación parecería excluir la realidad del mundo exterior, suponiendo que lo cree el pensamiento, pero en realidad no es así, se limitan a colocarse en el campo de la lógica, en el análisis de los conceptos y de los juicios, que forman lo que se suele denominar conciencia científica. Las sensaciones son simplemente los signos de interrogación, la cosa por determinar, la X. Natorp ha resumido el pensamiento fundamental de la Escuela de Marburgo en las siguientes palabras: « En un principio fué la acción, el acto creador que forma objetos de todas clases, el acto en que el hombre se construye a sí mismo, construye su esencia humana. Al objetivarse, imprime profunda y perfectamente el sello de su es-

(1) *Critique*, página 110.

(2) MESSER, *La filosofía actual*, traducción de Joaquín Xirau, Madrid, página 177.

píritu a un mundo, o mejor a un mundo de mundos, que puede llamar suyos. El fundamento creador de esta acción que informa los objetos es la ley; y, en último término, esa ley originaria que se ha denominado siempre claramente con los nombres de *logos*, *ratio*, *razón* (1).

Los de Marburgo hacen más honda la separación, que ya existía en Kant, entre los conocimientos *a priori* y los de experiencia, a tal punto que son aquéllos los que llenan su lógica, dejando a éstos para la psicología, que se ocupa de explicar lo particular, el sujeto que conoce.

Stammler comparte absolutamente el *apriorismo* de los pensadores de Marburgo. Partiendo de la sentencia de Kant que dice: *Wir konen uns nichts als in Objekte verbunden vorstellen, ohne es vorher selbst verbunden zu haben* (No podemos representarnos nada como ligado en el objeto sin haberlo antes ligado nosotros mismos) concluye que todo análisis presupone una síntesis previa (2). Resulta de esto que el método de investigación consiste en una auto reflexión crítica, hasta descubrir las posibilidades de orden y unidad, condiciones previas del conocimiento. « Para seleccionar dentro de los hechos de la experiencia, los que se reputarían jurídicos, habría que poseer ya el concepto del derecho, como un *a priori* indispensable. Una observación continuada no es capaz de descubrir los lazos de unidad, las bases del ordenamiento, que no están en las cosas, sino en nuestro pensamiento y para descubrirlo es preciso valerse del auto reflexión crítica (3). » Así resulta aplicado al derecho, en toda su significación, el método crítico sostenido por el kantismo.

LOS FUNDAMENTOS DE LA FILOSOFÍA CRÍTICA

Bases de la ciencia. — El objeto del conocimiento, según lo que dejamos expuesto, es nuestro conocimiento de las cosas, no las cosas mismas; resulta de esto que el mundo exterior es co-

(1) MESSER, página 177.

(2) STAMMLER, *Lehrbuch*, página 9, nota 1.

(3) STAMMLER, *Génesis del derecho*, páginas 49 y 58.

nocido indirectamente, a través de nuestras representaciones. Una explicación de cómo llegamos al conocimiento científico exige un *análisis* de ese « objeto » del conocimiento.

Las *sensaciones* por sí mismas no podrían proporcionarnos un verdadero conocimiento del mundo exterior; una pretensión semejante, sería algo como lo que se proponía Bacon de Verulamio, cuando aspiraba a llegar al concepto de calor, induciéndolo de una serie de sensaciones de « temperatura » (1). Si a las impresiones del mundo exterior no las apreciamos según un principio de orden y de unidad, el verdadero conocimiento resulta imposible. Conocer es referir una cosa al *concepto*, a cuyo orden la cosa pertenece. Estos *conceptos que son verdaderas condiciones esenciales de todo conocimiento* se ofrecen en una absoluta unidad, pueden ser estudiados en dos grupos: *las formas de la intuición y las categorías del entendimiento*. Para fijar mejor lo que estas formas significan recordemos que para Kant el fenómeno no es cualquier elemento transitorio de nuestra experiencia, sea relativo a la apariencia sensible o a los estados de nuestra mente, sino « el objeto indeterminado de una intuición empírica ». Se dice objeto indeterminado porque en el fenómeno, así concebido, no se encuentra nada que pueda pertenecer a una cosa en sí misma, en el sentido del mundo sensible. Los objetos van a perder su materialidad para adquirir en el espíritu una substancia propia. Lo que en el fenómeno corresponde a la sensación se denomina *materia* y lo que asegura que el contenido del fenómeno puede ser ordenado bajo ciertas relaciones se llama *forma*. Por medio de la sensibilidad nos son dados los objetos, que los recibimos en las intuiciones, por la inteligencia son pensados y de ellos proceden las concepciones (2).

La sensibilidad (sentidos), la intuición, los conceptos son los elementos indispensables del conocimiento. « Los conceptos, sin intuiciones, son vacíos, las intuiciones sin conceptos son ciegos. » Las formas de la intuición son esos conceptos sin los cuales carecerían de todo sentido, de verdadero saber, los datos

(1) STAMMLER, *Génesis del derecho*, página 50.

(2) CALDERWOOD, *Vocabulary of Philosophy*, V; *Phenomenon. Intuition*, London, 1894.

del mundo exterior, porque no podrían alcanzar el rango de una unidad sintética.

No solamente las formas de la intuición son las condiciones esenciales del conocimiento, hay otras que proceden de la propia estructura del entendimiento: la « Conciencia científica », es decir, que nuestra inteligencia provee y que sirven para reducir a unidad los materiales que provee la intuición sensible; estas son las categorías « conceptos puros del entendimiento », cuyo origen es la organización de nuestro espíritu y causas ocasionales de su producción. Cantidad, cualidad, relación, modalidad, condiciones de la posibilidad de la experiencia, que prescribe leyes a la naturaleza. Formas de la intuición, categorías del entendimiento, son partes constitutivas de todo conocimiento. La sensibilidad nos ofrece los datos, los conceptos nos permiten conocer los objetos, las categorías nos dan la base para reducir todo el saber a una unidad sintética, a alcanzar una representación del mundo. Comprender quiere decir reducir a un único conocimiento.

Bases de la metafísica. — Por los sentidos ayudados por el entendimiento conocemos los fenómenos, es decir el mundo exterior tal como se ofrece a nuestra experiencia, pero ¿podría afirmarse que sea ésta la experiencia entera? ¿No podría lógicamente creerse que detrás de estas apariencias de carácter fortuito, existe algo al que pertenezcan las cualidades reconocidas por nosotros? Aquí viene precisamente la *cosa en sí*, de tan extensas proyecciones y tan largamente discutida por los filósofos. Es decir debe existir además del mundo de las apariencias (fenómenos) del mundo sensible; un mundo de objetos pensados (noumenos), mundo inteligible, que nos muestran las cosas tales como son (1).

Para penetrar en la esencia de este mundo noumenal no tiene el hombre órgano o facultad alguna, la cosa en sí, no puede ser conocida por medio de esas representaciones que constituyen para nosotros los objetos exteriores, pero la razón la impone ineludiblemente como condición de nuestro saber. No hay entre aquella imposibilidad de conocer y esta necesidad oposición

(1) VÖRLANDER, *Historia de la filosofía*, tomo II, página 178.

inconciliable, porque, como dice Kant, « La concepción de un noumeno, esto es, de una cosa que debe ser pensada, no como un objeto de los sentidos, sino como una cosa en sí, sólo a través del entendimiento puro no es contradictoria, porque no estamos obligados a sostener que la sensibilidad sea el único modo posible de la intuición (1). » Nuestra razón busca, al concluir, de reducir toda la diversidad de los conocimientos del entendimiento, al número más pequeño de principios y, por tanto, producir la suprema unidad de los mismos, busca lo incondicionado del conocimiento condicionado del entendimiento, con lo que la unidad de éste se completa; a esto llama Kant concepto racional o ideas. « Entiendo por idea, dice Kant, una concepción necesaria de razón a la cual no puede descubrirse objeto alguno que corresponda en el mundo del sentido. Según esto, las puras concepciones de la razón son ideas trascendentales (alma Dios. Universo). Ellas son concepciones de pura razón, porque consideran todo conocimiento empírico como determinado por medio de una absoluta totalidad de condiciones. No son meras ficciones sino productos naturales y necesarios de la razón y tienen de aquí una relación necesaria a la esfera total del ejercicio del entendimiento. » En la fundamentación de la ciencia descriptiva de la naturaleza (*Crit. del J.*, pág. 79), alcanzan las ideas un importante campo de aplicación.

Las ideas de la razón carecen de toda substancia empírica, ningún objeto correspondiente puede ser descubierto, en el mundo de los sentidos. Igualmente las categorías dinámicas del entendimiento, relación y modalidad, aplicables a la existencia de objetos, o en relación uno al otro o al entendimiento, de ahí se desprende que si los conceptos se refieren a la estructura, el « objeto » de conocimiento, ellos son, en realidad, constitutivos del mismo; en cambio, las ideas que expresan una condición de la inteligencia, son meramente regulativas del conocimiento, sin que den ninguna seguridad de la realidad objetiva.

Esta división fundamental ha tenido en el campo de los neokantianos, una inmensa proyección. Sobre la base de la distinción entre los principios constitutivos y regulativos, y corres-

(1) CALDERWOOD, Vº, *Noumeno*.

poniendo a ellos exactamente, Stammler ha dividido en dos grandes capítulos, la tarea que corresponde a la filosofía del derecho: la relativa a la determinación del concepto (Begriff) y la que se refiere a la idea del derecho, es decir, al derecho realmente existente y al que debe ser. Conforme a estas premisas filosóficas, el concepto del derecho no puede resultar, de un proceso mental empírico o psicológico, sino rigurosamente de una crítica de la experiencia social, de modo que consecuentemente niega que se lo pueda obtener inductivamente, de los fenómenos jurídicos mismos o ser descubierto inmediatamente por la razón. Ya sabemos a qué se reduce la experiencia en el kantismo, para el que todo conocimiento se traduce en simples representaciones. Así nos dice Stammler: « Der Begriff des Rechtes ist eine Teilvorstellung », § 2; un modo de la voluntad humana que es preciso distinguir de los otros modos de la voluntad. El concepto del derecho es la síntesis de los caracteres de naturaleza incondicionadamente universal del derecho y cumple una simple función discretiva, en cuanto nos enseña a distinguir el derecho de lo que no lo es.

El derecho, tal como aparece en sus diversas expresiones particulares, puede no acomodarse al pensamiento de justicia y aun encontrarse en oposición a él. La razón impone armonizar la esencia del derecho con su expresión material, lo que no puede hacerse sino en el campo de la idea regulativa; con ella podemos reducir a unidad, la variedad y oposición posible del derecho y de la justicia, ello se realiza por medio de la idea, que Stammler define: « die Vorstellung des Ganzen allerje möglich Erlebnisse ». Este modo no es la representación de un objeto determinado, sino un problema, una guía, una estrella hacia la que debemos encaminarnos.

Así como el concepto del derecho es constitutivo del conocimiento jurídico, la idea es simplemente regulativa: si aquél nos enseña qué es el derecho, ésta nos indica cuándo una norma jurídica es justa: su función es rigurosamente valuativa, regulativa. La idea del derecho envuelve el problema de la justicia y corresponde a la filosofía del derecho la tarea de determinar la forma práctica de fijarla y de demostrar su significación en la historia de la humanidad. Stammler §§ 82, 1-2.

La fundamentación de la ética. — Para la fundamentación de la ética se ha tropezado con una dificultad, al parecer insuperable. Concebir el mundo, representárselo, coordinar nuestro saber, es imposible si no reconocemos el principio de causalidad, la necesidad natural que nos enseña a ligar los acontecimientos, a tal punto que sin ello, el mundo aparecería como un caos inexplicable. La ética exige, por su parte, el principio de la libertad, sin él todo su fundamento desaparece, el deber pierde todo sentido, la ley moral se confunde con las leyes de la naturaleza y del mismo modo que la contingencia en la naturaleza nos precipita en un caos, en que los conocimientos pierden toda su certeza y valer, suprimida la libertad toda la ética desaparece. Este inmenso problema ha sido solucionado por Kant en forma admirable. Como antecedente de esta solución debemos recordar el concepto de experiencia, el rol de la idea regulativa. Yo puedo decir sin contradicción, afirma Kant, que todas las acciones de los seres razonables, en cuanto son fenómenos (es decir, que se encuentra en la experiencia), están sometidas a la necesidad física; pero también, estas mismas acciones, consideradas simplemente en relación al sujeto razonable y a su facultad de obrar según la simple razón, son libres (*Prolégomènes*, pág. 148). Es preciso distinguir en las acciones humanas un doble aspecto; el aspecto exterior, temporal, los acontecimientos que se realizan en un determinado instante y de ellos es preciso decir que dan base a fenómenos que se realizan en la experiencia, que están sometidos a la causalidad y que podemos explicarlos según sucesión y encadenamiento, históricamente, o buscando en el espíritu del hombre, en sus tendencias y modalidades, psicológicamente, la razón de su acontecer; y un aspecto interior en que las acciones son consideradas en relación con sus fundamentos racionales (*Critique*, t. 2, págs. 94 y 107). Conforme a esta división, Kant separa el carácter empírico del carácter inteligible del sujeto: según el primero, cada acción está determinada antes de que suceda, por el segundo se explica como necesarias, acciones que nunca han sucedido. En los fenómenos, todo efecto es un acontecimiento o algo que sucede en el tiempo. Debe ser precedido, según la ley física universal, de una determinación de la causalidad de su causa (un estado de

esa causa), determinación que sigue según una ley constante, pues esta determinación de la causa por la causalidad, debe también ser algo que se produce o que sucede (llega); la causa debe haber comenzado a obrar, porque de otro modo no se concebiría entre ella y el efecto ninguna sucesión. El efecto habría sido siempre como la causalidad de la causa. La determinación de la causa, al obrar, debe pues también hacer parte de los fenómenos como su efecto, un suceso que debe tener su causa y por consecuencia la necesidad natural, ser la condición según la cual se determinan las causas eficientes. Si por el contrario la libertad debe ser la propiedad de ciertas causas de los fenómenos, ella debe ser una facultad relativa a estas últimas, como suceso, de comenzarlas ellas mismas, es decir, sin que la causalidad de la causa misma deba ser comenzada y por consecuencia sin que ella tenga necesidad de ningún otro principio que determine su comienzo. Pero entonces la causa, en cuanto a su causalidad no debería encontrarse entre las determinaciones de tiempo de su estado; es decir que ella no debería ser un fenómeno, o en otros términos, que ella debería ser tomada como una cosa en sí y los efectos solamente como fenómenos. La idea de libertad se encuentra fácilmente en la relación de *inteligible* como causa, o fenómeno como efecto. *Prolegómenos*, 145. Kant concilia así absolutamente, la necesidad con la libertad, no por restricciones o limitaciones recíprocas, sino por el análisis de la naturaleza especial de los sujetos. La libertad de que habla es simplemente metafísica. Aquí se trata de la libertad como una idea trascendental, dice Kant, por la cual la razón piensa comenzar absolutamente, la serie de condiciones en el fenómeno, por algo incondicionado desde el punto de vista sensible (*Critique* t. 2, pág. 107).

El esclarecimiento y la justificación de la libertad sirve de fundamentación a la ética kantiana y sobre la ética se eleva el edificio del derecho. La libertad no hace excepción al orden y regularidad natural, pero no se muestra como algo dado, sino como algo que se ofrece al espíritu y puede concebirse la posibilidad de escoger según fines que se proponga alcanzar. Este principio de finalidad tiene en el derecho la más extensa influencia. Las leyes mecánicas de desenvolvimiento que por un

momento parecían contener la única clave del conocimiento, ceden en el derecho, a las leyes de libertad y finalidad. Desde el punto de vista empírico, el derecho se presenta como un fenómeno en el sentido kantiano, pero en sí mismo está constituido por un orden de finalidad, que la libertad justifica y hace posible. Científicamente sólo puede explicarse el desarrollo histórico del derecho: teleológicamente podemos justificar su esencia. La responsabilidad, el deber jurídico, aparecerían inexplicables sin la noción de la libertad.

Stammler establece su sistema sobre estos fundamentos: « Los problemas de derecho y de la justicia, nos dice, son siempre problemas de fines y de medios humanos. El derecho no es un fenómeno corporal, no es un objeto que aparezca en el espacio. La apreciación de la justicia no procede de lo exterior, ni tampoco significa el método para construir conforme a su propio orden y legitimidad racional las impresiones sensibles. Quien ejercita una pretensión jurídica, quiere algo. Toda disposición de derecho establece la adecuación entre un fin un determinado medio. En cada sentencia judicial se discierne y resuelve entre las pretensiones y las contestaciones de las partes, ordenando el contenido del querer humano, en su recíproca dependencia de unos hombres con respecto a otros (*Cuestiones fundamentales de filosofía del derecho*, pág. 2).

IV

Concepto, problemas y método de la filosofía del derecho

Después de lo que dejamos expuesto no será preciso dedicar extensas consideraciones para dejar establecido el concepto, los problemas y el método de la filosofía del derecho.

« El objeto de la investigación de la filosofía del derecho, escribe Stammler, puede ser precisada diciendo que es el sistema de las formas puras en las que pensamos jurídicamente (1). » No investiga las normas materiales o las instituciones jurídicas, si-

(1) *Lehrbuch*, página 4.

no las formas universales del pensamiento jurídico. No dirigimos nuestra investigación, agrega, hacia un contenido perfecto del derecho; no nos proponemos el problema de un derecho ideal. Nada está más lejos de nuestras intenciones que la de anteponer al derecho positivo un sistema de principios de derecho incondicionalmente rectas. No deseamos realizar la particularidad de un contenido de derecho, sino la doctrina pura del derecho

Con esto se coloca resueltamente lejos del campo de todo empirismo, así como del dogmatismo del derecho natural; así se explica que la filosofía del derecho resulte para él « la doctrina de lo que en la investigación jurídica aparece como de un valor incondicionado general » (1).

Abrazando la totalidad de las formas puras del pensamiento jurídico, Stammler pone cinco cuestiones fundamentales:

- I. El concepto del derecho;
- II. La vida del derecho;
- III. La idea del derecho;
- IV. La metodología jurídica (*Die Behandlung des Rechtes*);
- V. La conservación del derecho (Praxis), *Lehrbuch*, § 8, nota 3.

Como lo dice acertadamente Banfi, la sistematización teórica total del derecho según Stammler, está constituida por una ética en general, en la que se investiga su fundamento para la determinación del concepto y de la idea del derecho; en segundo lugar, por una doctrina pura del derecho, que desenvuelve los momentos formales del concepto y finalmente de una jurisprudencia, que resuelve los problemas particulares según las categorías jurídicas, bajo la dirección de la idea (2).

Resumida bajo esta forma todas las cuestiones que abraza la filosofía del derecho stammleriana y aplicándole los principios del método crítico, los procedimientos de investigación quedarán reducidos, en su conjunto, a la auto-reflexión crítica del contenido de nuestra conciencia social. Para el concepto del derecho: la crítica de la experiencia social; para la idea: la crítica de la totalidad de la experiencia; para la metodología, como

(1) *Lehrbuch*, página 1.

(2) *Il problema epistemologico nella filosofia del diritto*, en *Rivista Italiana de filosofia del diritto*, año VI, fascículo II, página 217.

doctrina pura del derecho, la crítica de los elementos conceptuales: para la conservación del derecho, como jurisprudencia, la crítica de la experiencia jurídica.

Con estas indicaciones pasemos a la exposición particular de los distintos problemas.

V

El concepto del derecho

El problema del concepto del derecho nos lleva a determinar qué es el derecho, cuáles son los caracteres que lo distinguen de los otros aspectos de la vida social. Para alcanzar esta solución debemos servirnos en nuestra investigación de los criterios universales que nos ofrece el método crítico.

Reconocemos tácitamente la existencia de una unidad fundamental, cuando, ante la variedad de los derechos actuales e históricos, encontramos elementos comunes que revelan su identidad y cuando ante la variedad de normas de conducta social sabemos distinguir las jurídicas de las que no lo son.

Los métodos positivistas no son aptos para revelarnos esa unidad fundamental; el derecho no es un fenómeno de la naturaleza, sino un regulador de la tendencia de los hombres. La experiencia recogida en la observación de los fenómenos jurídicos recae exclusivamente sobre la materia siempre cambiante de las instituciones jurídicas, sus conclusiones tienen tan sólo un valor de generalización que abraza los hechos observados y que es válida para ellos. Esa experiencia, por otra parte, presupone el concepto cuya definición buscamos, porque cuando distinguimos, para someter a nuestra observación, de entre los fenómenos sociales aquellos jurídicos, es señal cierta que de antemano poseíamos un elemento ordenador que nos guiaba en esta determinación, y ese elemento es precisamente el concepto que buscamos; la experiencia pues presupone el concepto. Estas observaciones son igualmente válidas para todas las formas del positivismo, ya procedan directamente o indirectamente a través del hegelianismo o del historicismo. No es menos inaceptable el camino que muestra el racionalismo para la solución del proble-

ma del concepto del derecho. Los racionalistas aspiran a alcanzar por medio de la razón no sólo el concepto formal, sino también el substancial del derecho; no sólo la forma lógica, sino también la fórmula deontológica; abrazar al mismo tiempo lo jurídico y lo justo, en una sola concepción. Resulta manifiesta lo excesivo de semejante pretensión, la sustancia cambia constantemente, el precepto legal mira a un interés que es imposible fijar de antemano en una fórmula.

El problema del concepto del derecho ha de buscar su solución en la crítica de la experiencia social, entendiendo por tal experiencia la que se recoge al vivir y ordena y metamorfosea el espíritu mismo, formando con ella nuestro mundo jurídico interior; si volvemos nuestra reflexión sobre esa experiencia, podremos revelar los rasgos contenidos en el espíritu mismo y que nos permita decir que sea ante él el derecho.

Para intentar esta determinación es indispensable, previamente, recordar la distinción entre la forma y la materia. Ante la multitud de las cosas, el concepto formal designa la unidad inmanente en ella mientras que la materia constituye y explica la pluralidad. La materia toma sus elementos del contenido de la vida social, se resume en los preceptos normativos que reglan la vida de relación y es reglada por la experiencia individual, ejercitada sobre las instituciones históricas; la forma, en cambio, es esa unidad inmanente en toda sustancia, que independiente de todo cambio de valer universal mantiene la unidad dentro de la pluralidad de los derechos; no constituye preceptos de vida, sino que guía la experiencia señalando los rasgos del derecho. Un concepto de valor universal sería imposible referida a la materia que constituye la pluralidad, la variación constante, pero es posible sin duda referida a la forma.

Sirviéndonos de la crítica de nuestra experiencia social podemos preguntarnos ¿cómo distingue nuestro espíritu el derecho de lo que no lo es?

El contenido de nuestra conciencia está formado por los fenómenos que nos ofrece el mundo exterior y que recibimos por la vía de la percepción, en este campo rige la causalidad y las leyes, tenemos, además, el mundo de la voluntad, en el que los objetos están creados según un valor que les asignamos para

ciertos fines o destino, en él rige la finalidad. El derecho pertenece ciertamente al orden de la voluntad, es uno de sus aspectos. Toda la vida social está hecha de esfuerzos tendientes a alcanzar un determinado fin, son actos de voluntad. Es preciso sin embargo no confundir la esencia del derecho con los fines que la sociedad persigue en cada instante ; éstos son expresión de los transitorios intereses que mueven a una colectividad dada, nosotros buscamos el ser de la cosa y no el motor, queremos explicar la vista, no los objetos vistos ni el agente que nos provoca la visión.

El derecho pertenece al mundo del pensamiento que conocemos bajo el nombre de voluntad, pero no puede decirse que sea un producto de la voluntad o que la voluntad esté determinada o creada por los fines. Derecho y voluntad no están en una relación de creación a creación, sino que aquél es una parte de ésta.

Los actos de voluntad que constituyen toda la vida social pueden ser considerados desde el punto de vista de la vida interior de los sujetos o desde el punto de vista externo. En el primer supuesto, el proceso constitutivo de la conciencia tiene por materia los meros pensamientos y deseos ; mas en el segundo es su materia la actividad, la cooperación humana, en donde aparecen los fines y propósitos humanos en recíproca dependencia, uno de otros. Los primeros son individuales y se refieren a la perfección del hombre y son los morales, los segundos, a la inversa, pertenecen a la esfera social, se refieren a la convivencia y cooperación humanas, y son el derecho.

La moral aparece, según se ve, también como un modo de la voluntad, pero mientras el derecho constituye un orden objetivo, externo, bilateral que une en la comunidad de los fines, la moral es un orden interno, individual. Stammler recuerda un ejemplo muy eficaz para este esclarecimiento. Cuando en el Sermón de la Montaña se declara culpable por la simple mala voluntad contra el prójimo, se le da al precepto antiguo ; no matarás, un sentido eminentemente moral. El nuevo precepto hacía referencia a la vida interna de la conciencia, mientras que el antiguo se refería a la conducta exterior. El derecho, pues, se refiere a un orden objetivo, liga a los hombres en sociedad, no podría por eso existir en el aislamiento.

Pero las costumbres, hábitos de la etiqueta, de la caballerosidad, también aparecen como modos litigantes de la voluntad. La costumbre está constituida por el conjunto de hábitos útiles para hacer más agradable y armoniosa la vida social, cuya fuerza le viene de la conciencia de la colectividad, el derecho saca su fuerza de su propia legitimidad, independiente de los juicios variables de la conciencia colectiva, basta pensar en que el derecho no puede ser suprimido en la vida social ni reemplazado por el no derecho; los usos, por el contrario, viven en una absoluta relación al modo de ver cambiante de las épocas, sin que se ofrezcan como esenciales, el derecho saca pues de sí mismo su fuerza, es por naturaleza autárquico.

Hay otras reglas de la vida social que se presentan también ligando la voluntad, tal por ejemplo las que proceden del poder arbitrario, el derecho del puño, la institución de la guerra, pero para distinguir el derecho de estas reglas de la vida social, basta recordar que el derecho no saca su poder de la imposición de ninguna fuerza exterior, se caracteriza, a la inversa, porque su soberanía le viene de su propia fuerza interior, de su conformidad con un principio de legitimidad (*Gesetzmassigkeit*).

Por fin el derecho es inviolable, no porque no sea posible faltar a sus preceptos, sino porque como decía Rosmini, tiene la peculiaridad de brillar precisamente en el momento de su violación con un resplandor extraño. La exclamación célebre del molinero de Sans Souci, hay jueces en Berlín, muestra que el derecho vive no sólo independientemente de la fuerza, sino aun de su violación, el poder arbitrario, el no derecho consiste esencialmente en el poder, donde éste no alcance aquél no alcanzará tampoco; el derecho, por el contrario, se muestra más vigoroso allí donde no está mezclado a la fuerza, la vida internacional, la vida social fuera de los límites de los Estados constituidos, son otros tantos ejemplos de la autarquía y de la inviolabilidad del derecho.

Resumiendo lo expuesto, debe decirse en conclusión: el derecho es un modo de la voluntad, ligante, autárquico, inviolable. (*Das unverletzbar selbtherrlich verbindende Wollen*) (1).

(1) *Lehrbuch*, página 89; *Theorie*, página 66; *Génesis*, página 47.

VI

La vida del derecho

El concepto del derecho cuyo sentido y significado acabamos de exponer, tiene el valor de un simple método ordenador, con su auxilio podemos distinguir entre la variedad de los hechos sociales, lo que se refiere al derecho y lo que no es jurídico. El derecho además se ofrece en una existencia temporaria y condicionada, una cierta materia efectiva se ofrece como derecho en cada momento histórico, este aspecto plantea un nuevo problema: ¿cómo una determinada materia llega a tener el carácter de jurídica y a imponerse como una necesidad en la vida social? ¿cómo se forma la representación de las calidades jurídicas de una voluntad, ya que nadie la trae formada al mundo? este asunto impone recomponer el proceso de la aparición del pensamiento jurídico, en la vida espiritual de los hombres.

La vida del derecho abraza entonces la consideración de la génesis del derecho positivo, entendiéndose por positivo no el sistema vigente en un Estado determinado y que su legislación expresa, sino a toda voluntad jurídica condicionada (*Das positive Recht is ein bedingtes rechtliches Wollen*). La institución de la propiedad que debe ser ordenada por la ley en un dado momento histórico es positiva, es un modo de voluntad relativa a la representación jurídica de una determinada colectividad, es un modo condicionado.

Por eso puede decirse que el derecho positivo aparece cuando una determinada relación social ha sido jurídicamente ordenada. Todo derecho histórico es, en su aparición particular, un derecho positivo.

Al problema de la génesis del derecho positivo se vincula otro del mayor interés, cómo explicar el que un derecho determinado se imponga a nuestra conciencia, prestando su fuerza a las organizaciones legales, el fenómeno de la vigencia del derecho.

El origen del derecho positivo puede ser explicado como la obra de la inspiración de la divinidad, la gracia divina descendiendo e ilumina a los hombres; o como la obra de la voluntad arbi-

traría del legislador o del juez inspirado por el sentimiento de lo justo; o como el dictado de una voluntad romántica de los pueblos, voluntad general para Rousseau o alma del pueblo para Savigny; estas explicaciones de génesis originaria del derecho positivo no aparecen como satisfactorias. Explicar por la intervención de la divinidad es hundir el problema en un misterio mayor, referirlo a la voluntad humana es privarle de su verdadero sentido de imposición, y a la voluntad mística, servirse de entidades innecesarias e indemostrables; una explicación satisfactoria exige referir el problema a la vida social, de donde procede la substancia del derecho.

El fenómeno fundamental de la vida social es la cooperación en los deseos, aspiraciones y propósito de los hombres bajo una regla ordenadora. El mecanismo psicológico de la formación de aquella substancia de la vida social se sintetiza en un proceso de objetivación según el cual los deseos, aspiraciones, etc., que latén en un instante histórico, van a condensarse en la mente de los representativos del grupo para conservarse, extenderse y profundizarse en la generalidad y un valor objetivo, social, de institución que vive independiente de la voluntad de los hombres. Aquella porción de materia social que se refiere a la vida de relación y que se impone por sí, ofrece la materia del derecho. El conjunto de toda la materia social se la designa con el nombre de economía (*Wirtschaft*). La regla de la vida social constituye propiamente el derecho. La expresión economía social debe ser entendida en su acepción más amplia como la cooperación necesaria entre los hombres para atender a la satisfacción de sus necesidades.

Entre la economía y el derecho entendidos así, existe una relación semejante a la que media entre la materia condicionada y la forma condicionante, es una relación simplemente lógica, de modo que no puede decirse que el derecho haga surgir la economía, ni que la economía sea la base sobre la que descansa el derecho, como el edificio sobre sus cimientos; una conclusión semejante olvida que no son éstos objetos con existencia corporal substantiva sino simples elementos de una noción.

Esclarecido el origen de la materia del derecho positivo, debemos explicar su transformación. Así como la materia del de-

recho procede de la substancia de la vida social, los cambios experimentados en los medios técnicos sociales y en el espíritu colectivo que se transforma sin cesar en el curso de la vida, van provocando igualmente los cambios en el derecho.

« En el seno de la sociedad surgen aspiraciones que tienden a la transformación del orden jurídico vigente. Estas aspiraciones chocan con las que tienden a conservar el orden jurídico en vigor. Si las primeras triunfan, el orden jurídico actual se derrumba para dejar en su puesto a un nuevo derecho positivo. Pero dentro de esta nueva ordenación no tardan en aparecer nuevos fenómenos, que representan el desenvolvimiento homogéneo del orden jurídico. Y nuevamente provocarán estos fenómenos aspiraciones de transformación que concluirán por imponerse, si alcanza para ello fuerza suficiente. Así el curso de la vida social se va desarrollando de un modo incesante. »

El modo cómo se operan estas transformaciones nos llevan a estudiar su aspecto formal, lo que se conoce por la doctrina de las fuentes del derecho. Estas fuentes se ofrecen bajo un doble aspecto ; cuando la transformación se cumple siguiendo un proceso natural de concentración, las fuentes se ofrecen como originarias ; y cuando las transformaciones se cumplen según las reglas jurídicas constitucionales establecidas en cada Estado, derivadas ; las primeras son relativas al origen histórico del derecho, al devenir de los principios jurídicos en el correr del tiempo, las segundas se vinculan a un mecanismo psicológico, que contiene problemas como el de la recepción de los derechos extranjeros.

En la consideración de la vida del derecho nos queda por explicar un fenómeno interesante : el de la fuerza de imposición que acompaña a la substancia de un determinado derecho ; ¿ de dónde recibe el derecho la fuerza de imposición ? El sentido naturalístico que busca la explicación en el juego de las fuerzas físicas o el sentido trascendental que la refiere a una substancia más allá de las constataciones empíricas no nos sirven para ofrecernos una solución, esta será preciso buscarla dentro de la vida espiritual como un acatamiento consciente. La explicación cumplida la hemos de encontrar en el campo de la psicología del derecho. El hombre social se propone y persigue fines,

recoge impresiones y ordena el contenido de la conciencia según un plan de unidad absoluta. Proponerse fines es al mismo tiempo imponerse una norma a la voluntad. Los fines de la colectividad obran por sí para determinar una conducta dada, el hombre social forma necesariamente en las masas una simple unidad componente, su inercia psíquica que lo impulsa a seguir las vías abiertas en su colectividad, el reconocimiento de la necesidad de guiarse por las autoridades, el influjo de la opinión pública, el sentido de su propia responsabilidad por las transgresiones, son otras tantas fuerzas que imponen la supremacía del derecho. El derecho y la fuerza de imposición que lo acompaña lejos de estar en oposición como suele creerse, se complementan entre sí; aunque viven separadamente, así hay un derecho poderoso y otro débil y también un poder autorizado y otro reprobable. El derecho vigente se caracteriza precisamente por la circunstancia de la posibilidad de hacer efectiva una determinada aspiración. *Das Gelten eines Rechtes ist die Möglichkeit, es durchzusetzen.*

Y como complemento de esta discusión se hace preciso considerar al poder, desde un punto de vista que baste a explicar su existencia, para lo que es preciso un estudio psicológico que revele, dentro de la mente humana, el mecanismo que lleva a unos hombres a influir y decidir la conducta de los otros, lo que nos conducirá a desarrollar una psicología social en su doble aspecto descriptivo y explicativo y finalmente a explicar el proceso de transformación del pensamiento jurídico en la conciencia de los hombres, lo que constituye propiamente la psicología de la vigencia del derecho.

VII

Idea del Derecho

- La idea del derecho se refiere al problema de la justicia, según el cual se pregunta si existe un principio universal y necesario del derecho, si es posible alcanzar un criterio de distinción de lo justo y de lo injusto.

Este problema, que llenaba casi todas las preocupaciones de los filósofos del derecho hasta los tiempos modernos, comenzó a ser abandonado cuando la influencia del positivismo lo presentó como inútil e inalcanzable, para volver a plantearse otra vez en términos obsesionantes en los tiempos contemporáneos, mostrándose como fundamental de toda filosofía.

El debido esclarecimiento de este problema exige comenzar precisando su verdadero sentido. Suele ser común la confusión entre la justicia y la legalidad. Sócrates hace en el Criton la apología de la legalidad; el pensamiento del sometimiento a la ley no puede ser confundido con el pensamiento de rectitud que contiene la justicia. La justicia de la ley se funda en una representación condicionada de una proporcionalidad entre actos y relaciones, en un principio de identidad que permite medir con una sola unidad todos los casos en una igualdad que acusa el fiel de la balanza de la justicia; en una palabra, la justicia legal se refiere al concepto de las relaciones, no al principio invariable, a la idea de la justicia.

Más próximo aún a nuestro problema encontramos a la concepción de una justicia social, de la que es expresión en un momento, la ley, y que se traduce en el derecho positivo de cada instante. Esta justicia social es una expresión de la idealidad jurídica contenida en el ideal social de los grupos. El verdugo suele cumplir su función siniestra invocando la justicia legal y el mártir por la justicia sube al cadalso, ofreciendo su sacrificio en nombre de la justicia social. Si la legalidad está fundada en una apreciación de equivalencia, de igualdad, la justicia social se asienta más bien en un sentimiento; aquélla se desenvuelve dentro de una lógica rigurosa, ésta suele ser expresión de una simple asociación de sentimientos sociales que no reconocen una ley de coherencia perfecta.

Los que hablan en nombre de la equidad, creen a veces que ésta es la más alta expresión de la justicia; esto puede pasar por exacto si nos referimos a la justicia social, porque la equidad es la voz de la idealidad jurídica, la justicia aplicada a un caso particular. La equidad que llena funciones interpretativas cuando auxilia en la aplicación de la ley, o supletivas cuando sirve para llenar el vacío de los ordenamientos jurídicos, no

puede ser nunca formulada en principios, puede dar base una formulación, pero entonces, ya fijada en preceptos, alcanzará en su aplicación el valor de una justicia legal o social.

Todas estas expresiones de la justicia no se refieren propiamente a nuestro problema, ellas se refieren a instituciones particulares, a momentos históricos, pretenden regir hechos condicionados, se fundan en una apreciación de las relaciones o en la interpretación de un sentimiento transitorio, nosotros buscamos un elemento universal, no pretendemos gobernar con él los hechos de la vida, sino apreciarlos, y pretendemos encontrar su fundamento en los rasgos esenciales que salen de la naturaleza inmutable de las cosas y las relaciones.

El problema así planteado encuentra desde luego la terminante negativa del escepticismo, que niega el principio de lo justo fuera del orden de las leyes positivas. Sus argumentos, repetidos sin cesar desde la antigüedad, parecen más bien afectar a los que, desde el punto de vista de una justicia social, creen en la posibilidad de fijar en fórmulas con contenido, la expresión definitiva y universal de la justicia, no obstante de que tan explicable ambición se vea francamente rectificada por las enseñanzas de la historia, que muestra la infinita variedad de las instituciones jurídicas, el cambio incesante de los sentimientos sociales, y la lucha, y la contradicción de los principios de la conducta y las normas de la ley.

El derecho natural racionalista forma la escuela más autorizada en lucha contra las premisas del escepticismo; la justicia es para ella, como para Aristóteles, una virtud que se caracteriza de las otras por su alteridad, es una virtud social, que se impone a la voluntad y recae sobre un objeto particular, lo mío. Todas las relaciones, así aquéllas relativas a la colectividad y a los individuos, como las de los individuos entre sí, reciben un orden y una regularidad de este fundamento. Este derecho natural se ofrece con el aspecto de positivo, universal, necesario, fuente de las leyes; su fundamento lo encuentran en la naturaleza social del hombre, puesta por Dios para imponerle el cumplimiento de un destino que la razón del hombre puede revelar. El fundamento estrictamente teológico de esta escuela no resiste a un análisis lógico; nada en él es reprehensible dentro del des-

arrollo de las premisas, y demás sirve para demostrar cómo los mayores problemas se tocan constantemente con las bases de la religión, pero su vinculación con una interpretación teológica particular del campo de la filosofía, y como sus términos son demostradamente inalcanzables, es preciso pensar en recoger de ella el planteo de los problemas, aunque abandonemos los términos de su solución.

Es indudable, por lo menos, el fenómeno de la vocación humana por lo justo y la repulsión que genera lo arbitrario y desigual. ¿No reconocerá esto un fundamento universal, no será posible preguntarnos frente a una legislación particular si está justificada, según principios, si es justa? Stammler afirma que no basta que una determinada voluntad jurídica alcance el carácter de derecho, es preciso también que sea justa (1).

El derecho es un modo de la voluntad conforme al contenido de la conciencia, pero no todo contenido es legítimo, justo. Desde el punto de vista del derecho y de la justicia social las instituciones que establecían la esclavitud y la inferioridad legal de la mujer son irreprochables si estaban de acuerdo a la imagen social de la vida en esas comunidades, pero podemos pensar que ellas no eran justas. Para Stammler, justo significa tanto como ordenado uniformemente (*Richtig heisst soviel, wie: einheitlich geordnet. Es bildet den Gegensatz zu einem wilden und wirren geistigen Erleben* (2), y referida a la voluntad se dice que es justa cuando es conforme al deber. (*Ein richtiges Wollen nennen wir auch ein Sollen.*)

Por qué camino, según qué método podremos descubrir esa regularidad fundamental, base de una voluntad justa, cuya expresión teórica la encontramos en la representación de una armonía absoluta de todos los fines humanos, en una unidad omnilateralmente comprensiva. Esa armonía de los fines humanos no pertenece al mundo de las apariciones sensibles, no puede, pues, ser encontrado en la realidad, no da base a la formación de un concepto, sino simplemente a una idea, a un principio regulativo, a una luz orientadora. La totalidad de la expe-

(1) *Lehrbuch*, página 195.

(2) *Lehrbuch*, páginas 167, 171.

riencia social enriquece nuestra conciencia, de esos materiales que el espíritu elabora, puede una reflexión crítica descubrir los principios fundamentales del orden jurídico, conformes a la esencia de la naturaleza social. Esta sociedad tipo, así obtenida, debemos denominarla comunidad pura, en cuanto no contiene nada de la substancia variable y condicionada de cualquier comunidad histórica, sino sólo la esencia de la comunidad en la que están contenidas todas sus formas históricas y posibles. Las condiciones de esa comunidad pura constituyen el ideal social; todo modo de voluntad conforme al ideal se denomina voluntad pura, voluntad justa.

Esta ley fundamental de la voluntad aplicada al campo moral, conduce a la armonía de la vida interior y da fundamento a los principios de una moral legítima que lleva prácticamente a la interna felicidad, a la paz del ánimo (1).

La naturaleza esencial de la vida social la muestra como unidad en la que viven en recíproca trabazón los fines humanos, de tal manera que lo que es fin para uno, es medio para otro y recíprocamente. Cuando contemplamos el hecho de este ligamento a la luz de la idea de una voluntad pura, aparece claramente que su suprema ley no puede consistir en la arbitrariedad del querer objetivo y desligante de una de las partes. Es absurdo imaginarse que una voluntad pueda quedar reducida a significar tan sólo un medio subordinado a los apetitos de otra. Uno y otro querer han de ser concebidos en recíproca condicionalidad y dependencia, según pensamos en el supuesto de la comunidad pura.

Esta ley fundamental de la voluntad aplicada al derecho, nos da la idea del derecho, que está contenida en el ideal social, que se encierra en el concepto de comunidad pura; es decir, una comunidad conforme a las leyes fundamentales de la vida social, que se realiza en toda voluntad litigante, que obra en una comunidad de hombres que quieren libremente. Justicia es según Stammler la dirección de una particular voluntad jurídica, en el sentido de una comunidad pura. *Gerechtigkeit ist das Richten eines besonderen rechtlichen Wollen im Sinne reiner Gemeinschaft* (2).

(1) *Lehrbuch*, páginas 184, 193.

(2) *Lehrbuch*, páginas 198-200.

Esta concepción no significa la referencia a una utopía, a un término más o menos convencional al que hayan de tender los esfuerzos humanos, es una fórmula sin contenido, sacada de la esencia misma de la vida social. Stammler analiza los variados contenidos que se han pretendido dar a la idea del derecho: la felicidad o el bienestar de los hombres sometidos a un régimen jurídico, el amor al prójimo, la libertad, igualdad y fraternidad, la promoción de la cultura, y reconoce en todos ellos aspectos que presuponen la justicia pero no la contienen.

Para juzgar de la legitimidad particular de determinado derecho se hace preciso sin embargo disponer de ciertos principios con cuyo auxilio podamos determinar cuándo es justo. A este fin es preciso distinguir entre una rectitud absoluta y una rectitud relativa. Son absolutamente rectas las formas puras por cuya virtud somos aptos para construir unitariamente el contenido de nuestras experiencias; son por el contrario objetivamente justas las peculiaridades de la experiencia particular determinadas según aquellas formas, esta distinción corresponde a la de forma y materia.

Este método ordenador es susceptible de ser resumido en algunas máximas o principios. Ellas se refieren, las unas al mantenimiento del interés propio de cada asociado, principios de consideración, I: 1° El contenido de una voluntad no debe ser abandonado al arbitrio de otra; 2° Toda pretensión jurídica puede subsistir solamente en el sentido que el obligado pueda aún ser considerado como prójimo; II, Otras presentan el aspecto de principios de cooperación; 1° El miembro de una comunidad jurídica no puede ser arbitrariamente excluido de la comunidad; 2° Un poder de disposición jurídica concedido no puede ser exclusivo sino en el sentido que aquel que excluiría pueda aún quedar respecto a sí mismo como prójimo. Estos principios, como puede advertirse, no tienen el valor de un precepto con contenido determinado, apto para convertirse en una regla jurídica, sino para servir de una simple guía ordenadora de la materia social.

Stammler concluye su tratado de la idea del derecho analizando el rol que juegan el individuo y la colectividad en la elaboración de la substancia que llena el precepto jurídico y estu-

diando la función indispensable al orden social que cumple el derecho de lo que puede concluirse que todo derecho debe acomodarse a esa necesidad y servir estrictamente a los fines de la vida social según su propia naturaleza, de ahí resulta el derecho del Derecho o la necesidad de la comunidad jurídica: *Die Notwendigkeit der rechtlichen Gemeinschaft* (1).

VIII

La metodología del Derecho

Este tema comprende el problema de la posibilidad de la ordenación unitaria del conocimiento jurídico; el problema de la sistematización científica, referido al derecho, es el que debe ser discutido aquí.

Se ha negado la posibilidad de una ordenación científica de la jurisprudencia, invocando la circunstancia de que el derecho depende del mudable acuerdo de los hombres y que carece, en consecuencia, de un elemento permanente indispensable. La solución de este problema depende de la determinación de lo que debía entenderse por ciencia.

Desde los tiempos de la filosofía griega, a partir de Sócrates, se entiende que la elevación de lo *sensible particular* a lo *inteligible universal* constituye el proceso dialéctico que caracteriza y hace posible la verdadera ciencia. Y bien se comprende que no sería posible saber alguno sistematizado en unidad, si no nos fuera dado poseer algún criterio que nos permita, por encima de la constatación particular de los fenómenos, un concepto universal, esencial y necesario, que ponga unidad a la multiplicidad y al cambio constante.

¿ Por qué camino podríamos encontrar esos principios fundamentales, esas nociones generales que nos permitan según exigencias de rigor y exactitud un conocimiento extenso de las cosas, que nos permita agruparlas en consideración a su semejanza? Ciertamente no hemos de volvernos, a ese fin, sobre los

(1) *Lehrbuch*, página 229.

fenómenos jurídicos, sino sobre la crítica del concepto mismo de derecho, para que por vía de abstracción podamos revelar lo que contiene.

Todo pensamiento sobre el derecho supone los rasgos del concepto del mismo; la elaboración de la materia jurídica no puede hacerse sino refiriéndola a los elementos conceptuales constitutivos de la propia unidad del derecho.

La metodología del derecho se asienta en la crítica de los elementos conceptuales constitutivos del concepto de derecho.

El pensamiento del derecho contiene cuatro direcciones fundamentales, cuyo análisis nos permite descubrir ocho categorías, elementos simples, irreductibles, que están a la vez implícitas en aquellas direcciones. La materia de un determinado derecho sólo puede ser ordenada unitariamente según el orden impuesto por las categorías.

El derecho como modo de la voluntad supone un querer y un fin a que éste se dirige, cuando el fin es el contenido del querer jurídico aparece la noción de *sujeto de derecho*, la noción de fin presupone la de medios para alcanzarlos, cuando el contenido de la voluntad son los medios tenemos el concepto de *objeto del derecho*. El derecho es una voluntad ligante; en el lazo jurídico hay una voluntad ligada a otra, es decir, aparece una *relación jurídica* que representa un cambio de medios económicos; este cambio reconoce una *causa debendi* que es la que fija el valer y significado de la relación, es ella el *fundamento de la relación*. La voluntad jurídica es autárquica, en ella está implícita un poder de exigir, de pretender, es la *supremacía* del derecho, en cuyo nombre se exige de otro una acción o una abstención; ese mismo carácter impositivo supone una garantía, una tutela jurídica, la *subordinación al derecho* que genera el concepto de responsabilidad. La inviolabilidad del derecho se expresa en los conceptos de *juridicidad y antijuridicidad*; el derecho separa toda la actividad posible del hombre en dos campos, lo que se puede hacer protegido por el derecho, lo que provoca la sanción jurídica, el primero es el campo de la *juridicidad* y segundo de la *antijuridicidad*.

Estas ocho categorías, principios fundamentales, están contenidos en todo pensamiento jurídico, donde quiera que se plan-

tee una cuestión de derecho. Estos conceptos puros significan las modalidades permanentes de cierto propio orden unitario de mí esta vida espiritual.

Stammler pone un ejemplo interesante, sirviéndose de un lie-der popular que se expresa así: Zorro, ¿qué has hecho de nues-tra oca ? La has robado. Devuélvela : sí no lo haces llamaré al cazador, que vendrá con la escopeta. El zorro, *sujeto de derecho*, invoca la *relación jurídica* de la propiedad sobre el *objeto del derecho*, que ha adquirido según un positivo *fundamento jurídico*, contra el ladrón *subordinado al derecho* ; la *antijuridicidad* impone y entonces por la *supremacía* de la ley, debe restable-erse otra vez el estado de *juridicidad* (1).

Una vez establecidos estos conceptos puros, Stammler se de-dica a hacer el análisis del modo particular de la formación y ordenación de los conceptos condicionados, en una palabra, de la construcción jurídica, o sea el proceso en cuya virtud son re-feridas las cuestiones jurídicas efectivas a las firmes líneas de las categorías jurídicas, de los conceptos jurídicos fundamentales.

Stammler resume en el siguiente cuadro sinóptico la respec-tiva acción y el modo de ejecución de las categorías en la reali-zación efectiva :

	Sujeto	Objeto
Fundamento . .	Vínculo.	Declaración.
Relación	Prestación.	Exclusión.
Supremacía	Ordenación.	Comunidad.
Subordinación	Prosecución.	Participación.
Juridicidad	Facultad.	Deber.
Antijuridicidad	Culpa.	Daño.

	Fundamento	Relación
Supremacía .	Primordialidad.	Conjuntividad.
Subordinación	Derivación.	Particularidad.
Juridicidad	Validez.	Adquisición.
Antijuridicidad . .	Nulidad.	Pérdida.

(1) *Lehrbuch*, página 239, nota 1 y *Cuestiones fundamentales*.

	Supremacía	Subordinación
Juridicidad .	Precepto.	Exigencia.
Antijuridicidad . . .	Prohibición.	Denegación.

Stammler advierte el enorme campo que abre esta materia a las investigaciones monográficas, pero él mismo no profundiza ni siquiera lo bastante para mostrar expresamente lo que abrazan estos temas, para animar este cuadro es indispensable tomar una situación jurídica completa y contrastar sus diversos aspectos con el desarrollo de la tabla precedente y así aparece con claridad el valor de esta síntesis y su capacidad para dirigir el pensamiento jurídico a través de una materia de un determinado derecho.

La metódica del derecho, que vale tanto como decir las bases de la doctrina pura del derecho, no se agota en cuanto se refiere a los principios de su formación con el tratado de las categorías y de la construcción jurídica. El derecho, que vive originariamente en la idealidad jurídica social, necesita para llenar su función normativa, que se traduzca en principios, que los principios se coordinen en un sistema lógico y que alcancen una expresión eficaz, en normas, costumbres o leyes, estas operaciones que no tienen un sentido de creación o descubrimiento, porque se limitan a reproducir el contenido de un derecho ya existente, ordenándolo conforme a un método cierto, valen como una manera de la técnica, que asegura la realización del derecho; en ellas corresponde al jurista una extensa participación personal, una gran influencia; mirada así esta técnica representa el modo de la realización formal del derecho en un momento histórico dado.

La elaboración de los principios jurídicos, es la obra de la penetración del jurista en la materia social y de su esfuerzo lógico de coherencia y rigor.

El principio jurídico es un juicio hipotético (*Der Rechtssatz ist ein hypothetische Urteil*) (1) que aspira a abrazar todos los casos posibles; cuanto más generales y abstractos aparecen los preceptos, tanto más evolucionados y perfectos son.

Una prolongada operación intelectual, un grave esfuerzo ló-

(1) *Lehrbuch*, página 255.

gico, permite al jurista fundar, primero, los principios jurídicos y luego, por una ordenación lógica, elevarlos a sistema, a organismo científico. En esta tarea, el jurista se sirve de medios peculiares de expresión y de recursos lógicos indispensables. El valor de las palabras y de las expresiones, aun prescindiendo de todo sistema formulista, es decisivo en el derecho, a tal punto que la fórmula vacilante o incompleta, suele ser un óbice a la perfecta sistematización del derecho. Las definiciones, las presunciones, las ficciones, suelen ser otros tantos medios de expresión de que se sirve la técnica y no como un medio de llenar los vacíos o imperfecciones de la dogmática jurídica o como manifestación de su atraso, sino como medios indispensables para dar certeza y seguridad a las relaciones jurídicas y para alcanzar la plena expresión del pensamiento jurídico.

La técnica de la legislación es uno de los aspectos más interesantes de este capítulo, por referirse a la expresión del derecho peculiar de la vida moderna, que fija los principios jurídicos bajo la forma de leyes y códigos.

La metodología del derecho descubre los principios fundamentales contenidos en todo pensamiento jurídico, las categorías; y estudia las reglas generales según las que el conocimiento jurídico se extiende y ordena; abraza al mismo tiempo los fundamentos de la dogmática de la técnica y de la sistemática jurídica.

IX

La Praxis jurídica

Así como la metodología se ocupa, de la realización formal del derecho y de los principios jurídicos, que representan soluciones abstractas para casos hipotéticos, la praxis es la teoría de la realización práctica, la aplicación de los principios a los casos concretos y reales. Puede definirse la praxis diciendo que es la realización del derecho aplicado a un caso particular (*die Behandlung von einzelfällen*) (1). Resulta con claridad que metodo-

(1) *Lehrbuch*, página 302.

logía y praxis son dos capítulos de la realización práctica del derecho, pero mientras aquélla se refiere al modo particular de la expresión jurídica y a un derecho establecido, ésta se ocupa de la realización del derecho para un caso condicionado, no hipotético, y estudia los medios por los que se asegura el precepto legal.

La praxis comprende dos capítulos fundamentales: al primero podríamos denominarlo el de la teoría de la resolución judicial, al segundo, la praxis del derecho justo.

El problema que plantea la resolución judicial se contiene en la cuestión de cómo ha de concluirse legítimamente, en la aplicación de la ley. Dado un caso particular para resolverlo, será preciso buscar el principio legal o jurídico que lo contenga, el que servirá como premisa mayor, oponer a ella el caso, que serán la premisa menor, y establecidas las bases del razonamiento concluir según los principios de una lógica rigurosa.

A este sencillo razonamiento suelen oponerse soluciones que se dicen más conforme al rol del derecho y a las funciones de los magistrados. Una jurisprudencia libre pretende reemplazar a la jurisprudencia conceptual, a que acabamos de aludir.

La jurisprudencia sentimental, que tiene ejemplos de tanta difusión como el conocido del presidente Magnaud o el de la jurisprudencia de los intereses, que enseña que el juez debe gozar de la mayor libertad para buscar en el ambiente social las premisas de sus soluciones, entregando al sentimiento individual o a la inestable opinión de las gentes, el fundamento de la vida jurídica, con menosprecio de la función capital de las leyes, que es la de mantener principios fijos que den seguridad a la vida, poniendo un límite al arbitrario de los hombres y a la variabilidad constante de su humor.

La jurisprudencia conceptual no puede sin embargo ser aceptada en términos tales que represente sostener la plenitud lógica del derecho positivo, el orden jurídico completo, sin vacíos ni lagunas. Las transformaciones de los medios técnicos sociales y de los valores de la vida y de su representación, imponen aun frente al orden jurídico más completo la necesidad de que se lo extienda a los casos no previstos por la obra de una jurisprudencia progresiva, en la que con las bases de la técnica es-

tablecida el magistrado resuelva el caso particular como si hiciera obra de legislador, según la expresión usada por el código suizo.

Pero en todo caso, debe sostenerse la absoluta necesidad de dar a la función judicial bases ciertas para su ejercicio, la simple consideración de que es condición contraria a la esencia de la libertad racional, el que quede librada una resolución al simple arbitrario individual, basta para concluir que es indispensable la referencia a un método de conocimiento que pueda valer como científico. Este método es precisamente el de la subsunción jurídica que significa tanto como la comprensión de la ley (1).

Deben considerarse dos modos de conclusión jurídica: 1° La conclusión mediata o indirecta (*Der mittelbare juristische Schluss*) que ocurre cuando el caso particular está contenido como en una premisa mayor, en la disposición de derecho, y 2° la conclusión inmediata o directa (*Der unmittelbare juristische Schluss*) cuando la disposición aplicable de resultar discernida de la comparación de los dos miembros del razonamiento (2).

En todo sistema de derecho los principios se expresan en disposiciones discrecionales unas veces, y otras en disposiciones resolutivas; en las primeras no es dado ni al juez ni a las partes cambiar nada de lo que está establecido; en las segundas el legislador deja al juez o a las partes la facultad de llenar con un contenido propio, según los casos y las circunstancias, el verdadero sentido que queda indeterminado. En este segundo supuesto el juez debe necesariamente ser guiado por principios que no puede buscarlos en la opinión corriente, ni en los principios de un supuesto derecho natural, sino necesariamente en las normas orientadoras del derecho justo, sino es la parte más intensa de la obra de Stammler, es sin duda la más sugestiva. Todo el vasto campo de relaciones jurídicas que la ley deja en cierto sentido indeterminado y que el jurista práctico, encerrado dentro de los límites de la ley, no encuentra solución a los problemas, les abre Stammler un nuevo horizonte, mostrando

(1) *Lehrbuch*, § 139.

(2) *Lehrbuch*, página 286.

que la solución debe buscarse en los principios del derecho justo. Las restricciones a la libertad contractual, el análisis del contenido de los negocios jurídicos contrarios a la buena fe, a la moral, a las buenas costumbres, la imposibilidad de imponer ciertas condiciones que la ley prohíbe, la gracia, los privilegios y tantas otras instituciones, como el enriquecimiento sin causa, reciben una poderosa contribución para la solución de sus problemas fundamentales, al ser sacados del campo técnico legislativo, para ser llevados al campo de la filosofía jurídica.

El inmenso progreso que significa este nuevo punto de vista bastaría para caracterizar la obra de Stammler como la de un verdadero renovador del pensamiento jurídico, en verdad las cuestiones que las instituciones citadas plantean, no tienen posible solución, si no se recurre a una concepción universal, a principios fundamentales, que sólo la filosofía podría proporcionar, es preciso justificarlos según principios y esta tarea exige indeclinablemente una referencia a la idea del derecho.

X

Política jurídica

La actividad práctica del filósofo del derecho encuentra otro campo de ejercicio y nuevos problemas en la consideración filosófica de la política jurídica.

Denominamos política a la actividad humana encaminada a un estado social mejor (*Politik ist die Tätigkeit, die auf das Bewirken guter sozialer Zustände gerichtet ist*) o más exactamente, al modo justo de la voluntad ligante jurídica (*die richtige Art des rechtlich verbindenden Wollens*) (1).

El problema a resolver sería el de descubrir en qué condiciones permanentes puede llamarse bueno un estado social dado.

La política no tiene que referirse a las leyes del mundo físico, puesto que se trata en ella del ordenamiento del contenido de la voluntad, según el pensamiento esencial de fines y medios.

(1) *Lehrbuch*, página 334.

Ya desde los tiempos antiguos se pretendía entregar las soluciones de la política justa a las decisiones de las mayoría, confundiendo el significado de la cualidad y cantidad. Platón y Aristóteles mostraron en su tiempo las bases de esta confusión, al considerar la democracia como un simple medio instrumental; más tarde se creyó ver en la igualdad el término definitivo de toda política justa, sin recordar que la igualdad era tan sólo el término condicionado de un ideal social relativo a un instante, incurrieron en el grave defecto de confundir la materia con la forma, dando valor de permanencia y universalidad a lo que no era sino la visión transitoria, material, de vida de una sociedad dada.

La vida social se desarrolla en una contraposición constante entre los elementos conservadores que sostienen el régimen existente y los progresistas que pretenden introducir nuevas corrientes; no es posible fijar de antemano en una fórmula inmutable y con substancia propia los términos de toda solución en esta lucha, pero es posible referido a los principios del ideal jurídico, decir si ésta o aquella tendencia se encuentra mejor fundada, de conformidad a los principios de ese ideal.

« La realización del derecho en conformidad con sus conceptos constitutivos, oponiendo a todo móvil subjetivo y limitado el punto de vista de una justicia ideal, constituye el último fin y el fundamento del arte político. »

La política práctica que la psicología de las masas explica y que se cumple a través de la vida de los partidos debe contar con un elemento particular las peculiaridades de la materia social condicionada y el elemento universal que da base a la autoridad, al orden y a la libertad, esencia de toda organización jurídica.

El problema final que contempla Stammler en el campo de la praxis del derecho es el relativo al progreso histórico. La materia del derecho cambia sin cesar, ocurre preguntar si estos cambios se cumplen al acaso o según una ley y si esta ley se marca con una tendencia hacia una constante ascensión; estas cuestiones se refieren al problema de la historia y a la historia en sí, en cuanto explicación de los hechos según los fines y medios (teleológicamente), o siguiendo el proceso de cada institu-

ción (analíticamente), o referida a las fuentes y antecedentes de cada hecho (experimentalmente), o siguiendo una ley que aprecie el valor y el significado de la evolución histórica, concebida como una unidad.

En cuanto a la historia como unidad sólo la concibe Stammler referida a la ley fundamental de la voluntad pura, de ella procede la legitimidad de la historia como ciencia.

El progreso representa un acomodamiento creciente, en fuerza, en seguridad y en permanencia a la suprema dirección de la voluntad pura, pero la ciencia no puede decirnos cuándo acontece esto, su solución cae dentro del campo de la religión cuya concepción le hace mirar al mundo como un todo único, en el que no pueden penetrar las investigaciones filosófico-jurídicas, propias de la filosofía.

XI

Conclusión

En este largo escrito, frente al sistema filosófico de Stammler, hemos adoptado una actitud resueltamente pasiva, limitándonos a contemplar y a exponer las ideas y a recoger y ordenar los materiales; hemos preferido la labor obscura y penosa de la simple investigación, a la más lucida de la crítica de los pensamientos y de la evaluación del sistema; servimos así a otros que se dispongan a intentarlas, convencidos, por nuestra parte, que no es posible tratándose de un sistema que en su conjunto no ha sido estudiado aún en pueblo alguno latino, pretender de una sola pieza, ofrecer sus pensamientos fundamentales y su exacta apreciación.

A una superficial observación estas exposiciones aparecerán también como plácidas revelaciones de una verdad final y definitiva; no ignoramos sin embargo, la intensa agitación que, especialmente en Alemania, conmueve estos problemas. Stammler es, en nuestra opinión, el padre de la filosofía del derecho moderna, pero eso no quiere decir que él haya agotado las cuestiones y que el pensamiento jurídico deba simplemente pasearse por las vías que le deja trazada su genial concepción. Sin

referirnos a las distintas escuelas alemanas, a que aludíamos en otro lugar (1), bastaría recordar el actual movimiento de lo que se llama la filosofía de la cultura, o lo que denominaba recientemente Wilhelm Sauer, la dirección universal, para advertir cuán lejos estamos de un *quieto y apacible* acuerdo, sobre el concepto y los problemas, sobre el método y los límites de nuestra disciplina (2); reducido nuestro intento a un simple esfuerzo de colaboración, abrimos expresamente el camino a una comprensión más honda de los problemas y a una justa apreciación de la más compleja y vasta construcción de filosofía del derecho que haya producido el ingenio humano.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE STAMMLER

HERMANN U. KANTOROWICZ, *Zur Lehre vom richtigen Recht*. Berlin und Leipzig Dr. Walter Rothschild, 1909, 37 páginas.

GEORG. FRAENKEL, *Die Kritische Rechtsphilosophie bei Fries und bei Stammler-Göttingen*. Vandenhoeck & Ruprecht, 1912, 92 páginas (*Sobre Stammler*, desde la página 9 a 48).

G. A. WIELIKOWSKY, *Die Neukantianer in der Rechtsphilosophie*-München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck., 181 páginas (*Sobre Stammler*, páginas 26 y siguientes).

ERICH KAUFMANN, *Kritik der neukantischen Rechtsphilosophie. Eine Betrachtung über die Beziehungen zwischen Philosophie und Rechtswissenschaft*, Tübingen, Verlag von J. C. B. Mohr, 1921, 102 páginas (*Sobre Stammler*, páginas 11 a 20).

Deutsche Juristen Zeitung, cuaderno 4, febrero 15 de 1926, página 291, Ídem, Cuaderno 12, 12 de junio 1926, página 905. *Idem*, cuaderno 6, 15 de marzo de 1926, página 435.

Festgabe für Rudolf Stammler zum 70. Geburtstage am 19. Februar 1926. Editado por Edgar Tatarin, Tarnheyden, Berlin und Leipzig, 1926, Wal-

(1) *La influencia de Kant sobre la filosofía jurídica contemporánea*, Córdoba, 1925.

(2) Véase para comprobarlo: SAUER, *Il presente e l'avvenire de la filosofia del diritto*. *Riv. I. di fil. del dtto.*, año IV, página 264; SAUER, *Aufgabe der Rechtsphilosophie*. *Deutsche Juristen Zeitung*, 15 de octubre 1926, página 1441; T. A. CASTIGLIA, *La filosofia dell « Als-Ob » nel diritto*. *Riv. C. di Fil. del dtto.*, año V, fasc. I, página 98; ANTONIO BANFI, *Il problema epistemologico nella filosofia del diritto e le teorie neokantiane*. *Rev. I. di fil. del dtto.*, año VI, fasc. II, página 194.

ter de Gruyter & Co., 548 páginas, con retrato. Contiene el saludo de los discípulos y amigos de Stammler y doce trabajos sobre filosofía del derecho compuestos en honor de Stammler.

FRANCOIS GENY, *Science et Technique en droit privé positif*. Seconde partie, Recueil Sirey, Paris, 1915, páginas 127 a 190.

GASTON RICHARD, *La Question social et le Mouvement Philosophique au XIX siècle*, Librairie Armand Colin, Paris, 1914, página 327.

Rivista Internazionale di Filosofia del diritto, año III, página 59, *In torno al recente trattato di filosofia del diritto di R. Stammler* (con nota bibliográfica), año V, página 130; ANTONIO PAGANO, *Sobre Theorie der Rechtswissenschaft*, año VI, página 317; T. A. CASTIGLIA, *Sobre Praktikum der Rechtsphilosophie*.

B. CROCE, *Materialismo Storico ed Economia Marxistica*, cuarta edición revisada, Bari, Gius. Laterza & Figli, 1921, página 115 (El libro del Prof. Stammler). Se refiere a « Economía y Derecho ».

IGINIO PETRONE, *La última fase de la filosofía del derecho en Alemania*, Madrid, Saturnino Calleja Fernández, página 245. Véase *Rechtsphilosophische Abhandlungen*, etc., de Stammler, página 127, tomo 1.

F. RIVERA PASTOR, *Las doctrinas del derecho y del Estado*, Madrid, Librería General de Victorino Suárez, 1910, página 61 (*El ideal en la concepción jurídica de Stammler*).

F. RIVERA PASTOR, *Lógica de la libertad*, Madrid, Francisco Beltrán, Librería española y extranjera (*Sobre la teoría de la ciencia del derecho, especialmente y el análisis de las categorías*).

QUINTILIANO SALDAÑA, *Prólogo de la traducción española de la justicia por Giorgio del Vecchio*, Góngora, Madrid, página LXXX.

Revista jurídica y de ciencias sociales, Buenos Aires, año XLI, MARIO SAENZ, *La obra de Rodolfo Stammler*, páginas 30 a 34.

Idem, Año XLII, n^{os} IV y V, Profesor Doctor TATARIN TARNLIDEN (*sic*). *Rodolfo Stammler. La celebración de su 70 natalicio*, página 160.

Revista de la Facultad de derecho, Buenos Aires, 1926, ALBERTO J. RODRÍGUEZ, *Stammler*, página 118; W. ROCES, *Stammler, filósofo del derecho y civilista*, en la *Revista general de legislación y jurisprudencia*, página 281.

Sagitario, año I, número IV, página 8, ALBERTO J. RODRÍGUEZ, *De Kant a Stammler*.

Boletín de la Facultad de derecho, serie 1^a, segunda época, entrega 1^a, Córdoba, Establecimiento gráfico A Biffignandi, 1923, página 3. ARTURO ORGAZ, *La doctrina jurídica del neokantismo. R. Stammler*.

ENRIQUE MARTÍNEZ PAZ, *Lecciones de filosofía del derecho*. Versión taquígráfica, Córdoba, Bautista Cubas, 1923, página 63 (*Neokantismo*).

Córdoba, setiembre de 1927.

ENRIQUE MARTÍNEZ PAZ.

LA SOCIOLOGÍA ACTUAL

No ha desaparecido del todo, en ciertas esferas académicas, ese estado, ora difuso, ora concreto, de hostilidad o de escepticismo hacia la ciencia general de las instituciones, esto es, hacia la sociología (que es ciencia de las instituciones, por cuanto si lo característico del individuo es la *invención*, lo característico del grupo es la *institución*). Ese estado espiritual tiene remota ascendencia, y es la resultante de errores y prejuicios que solamente ahora, tras incesante labor, van siendo eliminados.

Tres grandes corrientes confluyen en esa posición escéptica:

a) *El «modo mental» impuesto por la tradición en el estudio de lo colectivo.* Este «modo mental» se definía como ético a la vez que como abstractista. Se especulaba sobre lo social no para comprender cómo es la vida colectiva, sino para descubrir cómo debía ser. Fué necesario, para desvanecer este exclusivismo, que Stammler, en su *Economía y derecho* y Rickert en su *Ciencia natural y ciencia cultural* recordasen que, dentro de lo humano, coexisten cuatro aspectos de pareja legitimidad: 1° el aspecto *social* (la costumbre, el derecho, etc.) frente 2° al aspecto *individual* (la moral, la tecnología o ciencia pura de lo económico, etc.); 3° el aspecto *causal* y naturalista frente 4° al aspecto *teleológico* y ético o — si se prefiere — axiológico-ideal;

b) *Las falsas concepciones que surgieron a propósito de la ciencia social.* Comte es, en parte, responsable de este influjo, pues sostuvo que la sociología era una «física social», una ciencia de las leyes *invariables* de la humanidad. En este mismo plano debe colocarse la concepción que hace de la sociología una terapéutica social, una filantropía vagamente científica: ambos conceptos sólo debían alimentar la desconfianza y el escepticismo en los espíritus filosóficamente educados;

c) *Circunstancias características de índole histórico-cultural.* Son: 1º *el ideal individualista* del siglo XVIII (en psicología con Condillac y su «hombre-estatua»; en moral con Helvecio y su «hombre-egoísta»; en política con Rousseau y su «hombre-salvaje») *se transforma en ideal colectivista* o solidarista, y esta transformación obliga a repensar apresuradamente los problemas de la cultura, originándose, en consecuencia, el verbalismo y el *dilettantismo* sociológicos. Los verdaderos hombres de ciencia se apartan con desdén de esta literatura que quería hacerse reconocer como científica; 2º la corriente filosófica *anti-intelectualista*, representada en particular por Bergson (la *inteligencia* es apropiada para conocer las cosas; pero sólo la intuición es apta para conocer la vida) y la corriente filosófica *anti-empírica*, representada por Croce y Gentile. La desvalorización metafísica de la ciencia y la desestimación del punto de vista empírico perjudicaron a la ciencia menos formada y peor definida, esto es, a la ciencia social.

Con todo, Oswald Spengler — en su brillante y discutida *Decadencia de occidente* — resumió con perspicacia la esencia de la cultura contemporánea, cuando dijo que la atención que el estoico concedía a su cuerpo es la misma que hoy concede el pensador europeo al cuerpo social, esto es, a los problemas del grupo en el cual actúa. Nadie ha de maravillarse, entonces, de esta especie de renacimiento sociológico a que hoy se asiste, y de que deja constancia un espíritu tan sensible a las peripecias de la inteligencia histórica como don José Ortega y Gasset en el prólogo a la traducción española del libro de Landsberg sobre *La academia platónica*. La aparición del primero de los cinco volúmenes castellanos de la *Sociología*, de Jorge Simmel (suponemos que serán cinco, pues lo publicado y traducido corresponde a los dos primeros capítulos de la obra, que consta de diez), en la biblioteca que dirige aquel autorizado escritor peninsular, es otro documento de interés en apoyo de la comprobación que acaba de hacerse (1).

(1) Esto se escribía en marzo de 1927. Al corregir las pruebas (octubre de 1927), sabemos que la traducción española del libro de Simmel tendrá 6 volúmenes.

En presencia de esto, no parecerá inoportuno ni inútil verificar una síntesis crítica de las direcciones más conspicuas de la sociología actual. En concepto nuestro, ellas son las tres que siguen: *a)* una dirección *metodológica* (Francia); *b)* una dirección *filosófica* (Alemania); *c)* una dirección *pragmático-psicológica* (Estados Unidos).

I

La orientación que llamamos *metodológica* corresponde hoy a la sociología francesa (1). Se habrá adivinado que con ella queremos referirnos a la obra de la escuela que fundó Emilio Durkheim (1858-1917). Si bien es cierto, como no puede menos de serlo, que toda actitud metodológica entraña, inevitablemente, una dada posición filosófica, más o menos consciente, y que Durkheim es mirado, con justicia, como el jefe del neo-positivismo sociológico por su tesis arquetípica de que los fenómenos sociales deben ser tratados como «cosas», lo es, asimismo, que aquel pensador evitó siempre la preocupación filosófica sistemática, y presentó el fruto de su reflexión con los contornos modestos de un mero método, único capaz, sin embargo, de renovar la investigación sociológica y de redimirla, una vez por todas, de las especulaciones, mitad filosóficas y mitad triviales, de los sociólogos anteriores.

El año sociológico, la importante publicación científica que fundó Durkheim hace seis lustros, y que fué interrumpida en 1913, acaba de reaparecer vigorosamente, «después de un largo y trágico intervalo — dice Marcelo Mauss en el prefacio — durante el cual han desaparecido el fundador y muchos de sus antiguos colaboradores».

Los discípulos del malogrado maestro de la Sorbona continúan trabajando. Si Durkheim mismo inició la aplicación de su método en el campo de la religión primitiva y aun en el de la teo-

(1) Véase nuestro trabajo *La literatura sociológica francesa en el bienio 1921-1922*, en *Revista de la Universidad nacional de Córdoba*, año X, números 1, 2 y 3, Córdoba, 1923.

ría del conocimiento, halló un continuador eminente en Luciano Lévy-Bruhl, con los conocidos libros de éste, relativos a la ciencia de las costumbres y a la mentalidad de los pueblos salvajes (o mejor, *pre-literate peoples*, como empieza a decirse en Estados Unidos). Otros hombres que no figuran oficialmente entre los discípulos de Durkheim, pero que pertenecen a su mismo círculo doctrinario, como Duguit y Lalo, llevaron las premisas del neo-positivismo a las zonas del derecho y de la estética, respectivamente. En fin, un grupo disciplinado y fervoroso, en el cual están Fauconnet (que reemplaza a Durkheim en la Sorbona, si bien sólo como «*maître de conférences*»); Bouglé, profesor en la Sorbona; Mauss, vinculado por lazos de parentesco con Durkheim; Hubert, Halbwachs, Simiand, Davy, Blondel, etc., prosiguen la labor del ardiente defensor del sociologismo. La copia de análisis críticos y un sugestivo ensayo de Mauss, que ofrece *El año sociológico*, últimamente aparecido, patentizan una fe y una tenacidad de trabajo que son el mejor homenaje al maestro desaparecido. La obra más importante publicada últimamente por esta escuela es la de Mauricio Halbwachs, titulada: *Les cadres sociaux de la mémoire*, donde se subraya, después de analizar las teorías de Taine, de Bergson y de Ribot sobre la localización de los recuerdos, cómo los cuadros de la memoria colectiva encierran y vinculan, unos con otros, nuestros más íntimos recuerdos. La memoria sería también, en definitiva, una función regida por la comunidad.

Digna de todo elogio por su coherencia y continuidad y por su rigor científico (1), la labor de los discípulos de Durkheim no debe hacer olvidar, sin embargo, la que cumplen en Francia otros sociólogos eminentes, alejados de aquella dirección. Así, fuera de la obra meritoria de René Worms (1869-1926) cuyo último libro ha sido traducido al alemán (*Die Soziologie: Wesen, Inhalt und Beziehung zuzanderen Wissenschaften*, Karlsruhe, 1926), cabe siempre recordar la de su egregio reemplazante en la dirección de la *Revue Internationale de Sociologie* y en la se-

(1) Una crítica aguda de la tesis metodológica de Emilio Durkheim es la que trae el librito de ROGER LACOMBE, *La méthode sociologique de Durkheim*, Alcan, París, 1926.

cretaría general del Instituto internacional de sociología, Gastón Richard (n. 1861, profesor de ciencia social en Burdeos), que es autor de excelentes trabajos, entre los cuales goza de mucha fama el referente a « la cuestión social y el movimiento filosófico contemporáneo ». Contemporáneo de Durkheim y colaborador suyo en *El año sociológico*, Richard concluyó por separarse de la escuela, cuya índole objetiva y ontológica se le hizo a la larga intolerable. Es un sociólogo independiente, de real valía y de honda penetración.

II

¿ Por qué la sociología ha tardado tanto tiempo en abrirse camino en Alemania ? ¿ Acaso porque se dijo y se repitió que era « una ciencia francesa » fundada por Comte, preparada por Montesquieu y desenvuelta por Durkheim ? Si esta fuese una explicación, habría que confesar que es una harto pueril, pues no podría darnos cuenta del auge actual de la sociología en Alemania, apenas pasado el hervor del nacionalismo belicoso. Nos inclinaríamos más bien a acoger la explicación que propuso, hace mucho tiempo, Ludwig Stein : la sociología se habría apoderado sin elegancia del dominio bien germánico — bien gloriosamente germánico — de la filosofía de la historia, donde resplandecen los nombres de Herder, Kant, Fichte, Hegel, Lazarus y Marx. Las toscas manos del positivismo habrían trocado en una pobre cosa el telar donde se tejían las más finas y brillantes interpretaciones filosóficas de la historia. Por nuestra parte, sospechamos que a la par de esta explicación, extraída de la historia de la cultura alemana, habría que colocar otra, que deriva del orden político práctico, esto es, la que destaca la crisis del estado alemán, consecutiva al desenlase de la guerra de 1914, y sus repercusiones teóricas. No es improbable, en efecto, que la clásica estatolatría inaugurada por Hegel haya cedido su sitio a la consideración de los aspectos reales de la vida institucional alemana, y que a la categoría « Estado » haya reemplazado la categoría « Comuni-

dad » La filosofía o la ciencia del estado se habría ensanchado hasta hacerse filosofía o ciencia de la sociedad.

Sea como sea, es lo cierto que fuera del tratado del venerable *Altmeister* de los sociólogos contemporáneos de Alemania, Fernando Tönnies (1855): *Gemeinschaft und Gesellschaft* (« Comunidad y Sociedad ») publicado hace exactamente cuarenta años, la ciencia social teutónica no contaba con trabajos de primer orden, aun incluyendo como sociológico el libro de Paul Barth (1858-1922): *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie* (*La filosofía de la historia como sociología*, Leipzig, 1897) y sin contar, por cierto, los tratados y estudios de Schäffle (1831-1903) ni los de Wundt (1832-1920).

Se puede estampar el aserto de que la gloria de reiniciar los estudios de sociología en Alemania corresponde a Jorge Simmel (1858-1918) con la publicación de su *Soziologie* (*Sociología*, Leipzig, 1908) (1). El agudo catedrático de la universidad de Berlín quiso precisar y delimitar el contenido de una *ciencia* social y no de una *filosofía* social (intentó esto último Stammler, en 1896, con su *Economía y derecho según la concepción materialista de la historia*); pero Simmel tampoco omitió aludir a los que él llamó problema « del conocimiento » y problema « metafísico » de la ciencia social, esto es, por una parte, el de los conceptos fundamentales de dicha ciencia (los *a priori* de la sociedad empírica) y por la otra, el problema de la significación, sentido o fin de la existencia colectiva. Esta preocupación filosófica se percibe, en [mayor o menor grado, en casi todos los sociólogos alemanes de hoy y permite, en consecuencia, caracterizar como lo hemos hecho la producción sociológica de Alemania.

Simmel creyó que su obra no iba a tener continuadores. Con honda melancolía escribió en su *diario*, poco antes de extinguirse: « Sé que moriré sin heredero espiritual; y está bien » (*Ich weis dass ich ohne geistigen Erben sterben werden; und es ist gut so*). Se equivocó: Ha dejado dos discípulos distinguidos: Alfredo Vierkandt y Leopoldo von Wiese.

(1) Véase nuestro artículo *Lo social en la filosofía de Simmel*, en *La Prensa*, de Buenos Aires, número del 24 de octubre de 1926.

El primero es autor de una *Gesellschaftslehre* (*Teoría de la sociedad*, Stuttgart, 1922) que concibe a la sociología de un modo formal, como la teoría de las inter-acciones (*Wechselwirkungen*) y de las relaciones sociales básicas. Von Wiese es autor de un *Allgemeine Soziologie* (*Sociología general*, I, Leipzig, 1924) entendida como teoría de las relaciones humanas y de las formas que de ellas derivan. Sus tres categorías capitales son la *relación* social, el *proceso* social y la *estructura* social. Obra típicamente germánica en su prolijidad (tiene un inventario de 650 relaciones humanas) y en su afán de análisis (p. ej. : cuando distingue entre « relaciones de los hombres los unos *a* los otros » y « relaciones de los hombre los unos *con* los otros », etc.) representa veinte años de reflexión, según lo declara el autor. Este carácter analítico permite contraponer el tratado de von Wiese al de Vierkandt, mucho más sintético y acaso hasta más sugestivo, al culminar en una teoría de la conciencia colectiva.

El discutido filósofo Max Scheler (n. 1874) profesor en Colonia y colaborador de von Wiese en el « Instituto de investigaciones para las ciencias sociales », fundado en aquella ciudad (1919), se ha constituido en jefe de lo que él llama « sociología del saber » (*Soziologie des Wissens*) al escribir una introducción (especie de manifiesto de escuela) para el volumen *Versuche zu ciner Soziologie des Wissens* (*Ensayos de una sociología del saber*, München und Leipzig, 1924), trabajo que con otros dos más, forman el nuevo volumen de Max Scheler *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (*Las formas del saber y la sociedad*, Leipzig, 1926).

El primero de los volúmenes citados es lo que en Alemania se llama un *Sammelwerk*, es decir, una obra colectiva, cuyo animador es Max Scheler. Éste nos dice que intenta « una sociología del saber sobre la base de un firme principio filosófico que rechaza las teorías del conocimiento del positivismo y sus consecuencias, y sostiene, por lo tanto, que el conocimiento metafísico del mundo es una demanda eterna de la razón, y lo cree posible por lo mismo ». La « sociología del saber » aspira, además, a ser el fundamento de toda política racional de la civilización. Sólo un estudio atento de los ensayos reunidos bajo la denominación de « sociología del saber » permitirá formar jui-

cio definitivo acerca de la nueva escuela. Nótese, entretanto, la profunda diferencia que existe entre el espíritu de la teoría del conocimiento que acepta Max Scheler para sus investigaciones, y el espíritu que guía a los discípulos de Durkheim en esta misma zona de las relaciones entre el grupo y el conocimiento.

En su librito *Soziologie (Sociología, Berlín, 1923)* Werner Sombart se esfuerza por oponer una sociología psicológica (o sociología de la ciencia del alma: *Seelenwissenschaftliche Soziologie*) a una sociología «noológica» (o sociología de la ciencia del espíritu: *Geisteswissenschaftliche Soziologie*), corriente, esta última, que arranca de Dilthey (1833 - 1911). De este modo, la sociología tiende o convertirse en una ciencia cultural, en vez de seguir siendo (es la dirección clásica) una ciencia natural.

De tipo científico es el « Sistema de Sociología » (*System der Soziologie, Iena, 1923; 2 vol.*) de Franz Oppenheimer. Influidos psicológicos y económicos se advierten por doquier, al lado de cierta nomenclatura mecanicista. Lo esencial para la sociología es el estudio del proceso social (*Theorie des sozialen Prozesses*) y del interés colectivo. No acepta los puntos de vista de Simmel.

En fin: debe recordarse a Max Weber (1864) cuyas obras, sin alcanzar la sistematización de las que acaban de ser mencionadas, han ejercido extenso influjo en la cultura económica y sociológica de Alemania. Tales son *Wirtschaft und Gesellschaft (Economía y sociedad, Tübingen, 1922)* y *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie (Estudios sobre sociología de la religión, Tübingen, 1922)*. Tampoco cabe omitirse a escritores como Becher: *Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften (Ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza, München, 1921)*, Kracauer, *Soziologie als Wissenschaft (Sociología como ciencia, Dresden, 1922)*, Litt: *Individuum und Gemeinschaft (Individuo y comunidad, 1919)*, y Spann, *Gesellschaftslehre (Teoría de la sociedad, Berlín, 1914)* (1).

(1) También puede citarse a W. Jerusalem (1854-1923) con su *Einführung in die Soziologie (Introducción a la sociología, Viena, Leipzig, 1926)*.

III

La sociología de Estados Unidos acaba de perder una figura representativa con la muerte de Albion W. Small, nacido en 1854 y fallecido el 23 de marzo de 1926. Su influjo fué mucho menor, por cierto, en la sistematización del saber, que el de pensadores como Ward y Giddings; no obstante lo cual, por los cargos universitarios que desempeñó y por su entusiasta consagración, ha prestado reales servicios a la difusión de la nueva ciencia.

William G. Sumner (1840-1910), profesor de la Universidad de Yale, y Lester F. Ward, (1841-1913), que enseñó en Brown University (Providence, Rhode Island), introdujeron el positivismo sociológico en la cultura de Estados Unidos, bajo los influjos de Spencer y Comte, respectivamente. Franklin H. Giddings — el más conspicuo sociólogo de aquel país — dió a la tendencia, desde su franca posición evolucionista energética una máxima sistematización en sus *Principles of Sociology*, traducidos al castellano por el respetable catedrático ovetense don Adolfo Posada. Cierta estrechez de perspectiva, cierta pobreza especulativa que todavía hoy padecen las ciencias sociales norteamericanas, fueron en parte corregidas por los esfuerzos de Small, que introdujo algunas doctrinas y atisbos de sociólogos de raza germánica, tales como Schäffle, Ratzenhofer y Simmel.

El rasgo más notable de la sociología norteamericana es su índole pragmática. Bajo el nombre de sociología se estudian los problemas de política social concernientes a la organización de la familia, al pauperismo, a la criminalidad, a la inmigración, a los conflictos de razas, etc. Sólo en pocas universidades e institutos se entiende la ciencia general de las instituciones en su sentido estricto, como un conjunto de verdades relativas a la realidad social. Este predominio de lo político y aplicado sobre lo doctrinario ha producido una enorme confusión. «In the United States — dice un escritor de aquel país — the so-called science of sociology has made the greatest strides. The number of books published as sociology runs second only to fiction. It

has risen to the rank of a academie discipline, it is being taught in colleges and high schools, and it express its self-assurance in the form of innumerable textbooks. The result of this formidable advancement *is not clarity, but a formidable confusion*» (Spykman, *The Social Theory of Georg Simmel*, XII). El sociologismo, allí como en otras partes, es el peor enemigo de una ciencia social de índole técnica y esotérica, substraída al puro sentido común y a las panaceas de los arbitristas.

Ese carácter pragmático que se acaba de señalar persiste aún en el dominio de la sociología pura norteamericana, si bien con un necesario fundamento psicológico. Entendemos aludir desde ahora al discutidísimo *behaviorismo* o psicología del comportamiento, que ha hecho avanzar sus investigaciones hasta campo de la sociología.

El profesor Ellwood, de Missouri, representaba excelentemente la orientación psicológica de la sociología norteamericana, libre de embanderamientos iniciales. Sus obras, y en especial su *Sociology in its psychological aspects* (*Sociología en sus aspectos psicológicos*, traducida al francés en la biblioteca que dirigía René Worms) son modelo de claridad, de pericia docente, de método y de espíritu científicos. Estas excelencias reaparecen en su flamante obra *The Psychology of Human Society* (*La psicología de la sociedad humana*, Appleton and Company, 1926, New York, London) en la cual, no obstante, se advierte un inesperado viraje hacia el *behaviorismo*: « si la psicología estudia al individuo y su comportamiento (*behavior*), la sociología estudia el grupo y su comportamiento », dice el autor en la página 22.

La psicología del *behavior* se origina al considerar el problema de la relación entre la conciencia (*consciousness*), las necesidades biológicas y la conducta o el obrar que las satisfacen. Esa relación fundamental entre conciencia y obrar no es, sin embargo, fácil de explicar. La explicación debe ser buscada no en los deseos, sentimientos o propósitos, por fuertes que ellos puedan presentarse a nuestra conciencia inmediata, sino en la relación tricotómica « estímulo — transmisión nerviosa — reacción ». « La conciencia acompaña con frecuencia, según esto, a la cadena de acontecimientos o hechos (*events*), pero nunca for-

ma un anillo de la cadena misma », nos dice el profesor Allport, que sigue la corriente del *behaviorismo*. Así, en el acto de acudir a comer, las sensaciones del hambre (*hunger sensations*) son solamente una *descripción* de la conciencia que *acompaña* al acto; pero la causa del acto de acudir a la mesa se halla en la relación: « estímulo estomacal — transmisión nerviosa — reacción ». El acto estaría igualmente bien explicado aún cuando el sujeto no tuviera conciencia de él.

Tal, *grosso modo*, la tesis extremadamente económica y simple del *behaviorismo*. Este punto de vista ha sido aceptado — según acaba de verse — por el profesor Ellwood en su novísimo libro; pero este acatamiento (con algunas reservas) no entraña consecuencias de significación para la teoría sociológica; y es que el profesor Ellwood llega a definir la sociología como *ciencia de la conducta o del comportamiento del grupo* después de decirnos que la conducta o el *behavior* del grupo es lo que siempre se ha entendido como objeto de una ciencia social, a saber: « las costumbres, instituciones, organización colectiva y cambios del grupo » (pág. 17). Por otra parte, a pesar de que Ellwood declara en el proemio que su libro « no es una revisión de sus libros anteriores sino una obra enteramente nueva », la novedad consiste en distribuir de otro modo la materia de la *Sociología en sus aspectos psicológicos*, libro publicado en 1912. Hay algún detalle de interés, por ejemplo: los problemas de la sociología son ahora divididos en cuatro categorías: problemas de unidad, de continuidad, de cambio gradual y de cambio brusco de la vida social.

Otras manifestaciones más rigurosas del *behaviorismo* psicosociológico se notan en dos importantes libros, aparecidos también últimamente. Uno es el del doctor Luther Lee Bernard, que estuvo hace algunos meses en Buenos Aires (1), donde desempeñaba una misión científica interrumpida transitoriamente por haber sido llevado, de la cátedra de sociología de la Universidad de Minnesota, a la de Chicago, en reemplazo del antes recordado *dean* Small. El otro libro es la *Social Psychology*

(1) Véase nuestro artículo, *Ciencia y sociedad* en el diario *La Prensa*, de Buenos Aires, número del 30 de enero de 1927.

(*Psicología social*, Houghton Auffman Company, 1924) de Floyd Henry Allport, profesor de la Universidad de Siracusa, cuyas ideas sobre la psicología *behaviorista* acabamos de citar.

El libro del doctor Bernard se llama *An Introduction to Social Psychology (Introducción a la psicología social*, Henry Holt and Company, New York, 1926) y tiene un carácter didáctico y escolar. La orientación *behaviorista* se muestra franca y precisa (parte II: « los fundamentos de la conducta — *behavior* — colectiva » y parte IV: « el ambiente psico-social y la organización de la conducta colectiva »). Se trata de ciencia pura y no de ciencia aplicada, y esta ciencia pura es la *psicología social*, que no debe confundirse — dice el autor — con la sociología, pues tiene por objetivo el estudio de las respuestas del individuo a su medio social, cómo se puede dirigir la conducta del individuo en el grupo o en una situación social y cómo el individuo puede dirigir la conducta del grupo (pág. 45). Muy importante es la definición de la conducta colectiva: « es el hecho de cumplirse idénticas o similares respuestas en diversos individuos, al mismo tiempo y lugar, o en respuesta a los mismos o similares estímulos, o el hecho de disímiles respuestas que tienen una recíproca o suplementaria relación las unas con las otras » (pág. 87). Este tratado, cabalmente por ser de psicología social, tiene una alta significación para los sociólogos que siguen la corriente inter-psíquica en sus investigaciones acerca de los procesos sociales y del vínculo social o solidaridad.

Con mucho elogio fué recibido, en los centros universitarios norteamericanos, el libro de Allport. Su definición de psicología social es concreta y clara: « es — escribe — la ciencia que estudia la conducta (*behavior*) del individuo, en cuanto ella estimula a otros individuos o en cuanto es una reacción a la conducta de éstos, a la vez que describe la *conciencia* del individuo en cuanto es una conciencia de objetos y de reacciones sociales » (pág. 12). Las dos categorías de la nueva tendencia: *behavior* y *consciousness* se destacan en la definición. Así se explica que Ellwood haya podido oponer la conducta del grupo (asunto de la sociología) a la conducta del individuo (materia de la psicología).

Entre las publicaciones últimas, no adheridas al *behavioris-*

mo, puede mencionarse el libro de Frederick A. Bushee, profesor de la Universidad de Colorado, que se titula: *Principles of Sociology (Principios de sociología)*, Holt and Company, New York, 1923). Hay aquí sencillez de exposición, gran copia de materiales y conciencia de los problemas teóricos de la sociología; pero el exceso de elementos y temas perjudica a la coherencia y a la arquitectura del conjunto. Casi podría aplicarse a esta obra lo que el autor estampa en el prefacio acerca del estado actual de la sociología: « Su debilidad presente se explica no tanto por la falta de material, cuanto por la ausencia de organización del material aprovechable. » Bushee se ha preocupado por destacar el influjo de los factores físicos y biológicos antes que el de los psicológicos, convencido de que las condiciones psicológicas de la coexistencia humana deben, por su propia importancia, ser estudiadas por otra ciencia: la psicología social.

Sinteticemos ahora las conclusiones que se desprenden de esta revista de la sociología contemporánea.

La escuela de Durkheim, fuerte en sus premisas metodológicas, trabaja con éxito al llevarlas sucesivamente a todos los dominios de la vida humana. Fiel a la admonición inicial de su jefe, no demuestra impaciencia por construir un sistema de sociología como ciencia general de las instituciones, y hasta se diría que siente invencible desconfianza hacia los sistemas. Se puede afirmar que esta escuela intenta una vasta colonización, por el punto de vista sociológico, de toda la cultura de la humanidad.

La sociología alemana, muy influída por Max Weber y por Simmel tiende a cristalizar ora en una ciencia cultural, ora en una ciencia formal y abstracta. Por la educación filosófica de la mayor parte de sus cultivadores, aspira no ya a profundizar el análisis científico, sino también a posibilitar — mejor que hace treinta años, cuando Stammler daba a luz su *Economía y derecho* — una filosofía social de tan legítimos títulos como los de la ciencia social (1). El interés actual por la sociología en Ale-

(1) Véase nuestro trabajo, *El neo-kantismo y la filosofía social*, en *Valoraciones*, La Plata, julio de 1924.

mania es indicio segurísimo de una renovación de esta ciencia.

En fin : la sociología norteamericana corrige el esquematismo y formalismo de la orientación alemana con su fecunda posición psicológica, a pesar del viraje *behaviorista* que se ha señalado. Simmel mismo reconoció que en « todo fenómeno social, el *contenido* y las *formas* sociales constituyen una realidad unitaria », que únicamente por abstracción cabe distinguir, y señaló, en consecuencia, como objeto propio de una sociología, el estudio de « la determinación, ordenación sistemática, *fundamentación psicológica* y evolución histórica de las puras formas de socialización » ; lo cual basta para apoyar el juicio que dejamos formulado, respecto de la eficacia de la actual corriente sociológica norteamericana en un síntesis ulterior del saber.

RAÚL A. ORGAZ,

Profesor en la Universidad.

Córdoba (República Argentina), marzo de 1927.

EL DERECHO EN LA FILOSOFÍA NEOESCOLÁSTICA

En las páginas que siguen hemos tratado de sistematizar sintéticamente las líneas más esenciales de una doctrina jurídica que padeció el eclipse de la filosofía que la sustenta, la escolástica, y que hoy renace con ella.

Su literatura no es abundante — nos referimos a la teoría jurídica; todo lo contrario acontece con la parte propiamente filosófica — y sus principios, a diferencia de los de la filosofía sustentadora, no han conquistado aún toda la ciudadanía que merecen. Sin embargo, además de la verdad que contiene, autorizan a augurarle una decisiva influencia próxima su estructura sistemática y la fuerza y sutilidad de su dialéctica.

Solidaria de un sistema filosófico perfectamente caracterizado, su perfil tiene una precisión acentuadísima y su presencia posee una singular virtud ordenadora.

Repetimos que nuestra exposición es esquemática, y agregamos que es sólo exposición, sin cotejos ni observaciones críticas. Su fidelidad — muy relativa, sin duda, porque estamos lejos de poseer el sistema — está abonada, en los términos de esa relatividad, por el empleo frecuente de textos literales de los autores expuestos.

Hubiéramos querido comenzar con una exposición de los caracteres diferenciales de la filosofía neoescolástica, pero ello habría desproporcionado el trabajo duplicando su extensión con un prefacio tan extenso como el cuerpo de lo principal. Para todo lo que se refiera a lo que debió estar en ese prólogo, nos

remitimos a las exposiciones generales de orientación escolástica que se citarán en el curso del trabajo (1).

1. Algunas relaciones sociales presentan caracteres distintivos que permiten su separación ideal en vista de su conocimiento propio: tales las relaciones jurídicas. Y puede concebirse una ciencia que se aplique a su investigación para desentrañar el principio absoluto que informa sus fenómenos; será la ciencia del derecho en sí (2). Pero el conocimiento científico de las cosas en sí, vale decir, por sus causas primeras y por sus razones últimas, es el objeto de la filosofía (3); luego esta ciencia, cuyo objeto acabamos de establecer, será la filosofía del derecho. Más adelante veremos que este nombre propio no es un signo de autonomía sino, muy al contrario, prueba de su dependencia necesaria.

2. El examen del lenguaje descubre un contenido de la conciencia que se refiere a la realidad jurídica (4).

El lenguaje, expresión del contenido de la conciencia, ofrece un punto de partida concreto para investigar el sentido y alcance de aquellas convicciones humanas que, sin atribuir a la expresión un sentido absoluto, pueden llamarse universales. Los hombres divergen cuando tratan de establecer la materia de sus derechos respectivos, pero divergen en punto a esa delimitación concreta, precisamente porque coinciden sobre lo que quiere decir «tener derecho».

No se trata de rastrear el origen de esa convicción común, de

(1) Como introducciones a la neoescolástica, citaré desde ahora: RICHARD, *Introduction à l'étude et à l'enseignement de la scolastique*; MARITAIN, *Introduction à la philosophie*.

(2) «El derecho es de razón absoluta y de posición contingente», Pérez, citado por TAPARELLI, *Ensayo teórico de derecho natural fundado en los hechos*, traducción española, tomo I, página 162, nota.

(3) MERCIER, *Lógica*, página 13 y siguientes.

(4) CATHREIN, *Filosofía del derecho*, traducción española, página 38; BAETS, *Fundamentos de la moral y del derecho*, traducción española, página 33 y siguientes; PRISCO, *Filosofía del derecho*, traducción española, página 75, Madrid, 1891.

esa forma en la cual es dada lo jurídico en la conciencia humana, sino, por el contrario, de tomarla como punto de partida para establecer especulativamente no cuál es — lo que sería investigación fenomenológica — sino cuál debe ser su contenido, su materia. Por el examen de esa convicción que se revela en el lenguaje, podrá comenzar la filosofía del derecho.

3. Partiendo de esta base, hay dos caminos para proseguir la investigación, porque la realidad jurídica tiene dos aspectos correlativos: el de los actos conforme a derecho y el de los actos conforme a justicia, virtud moral esta última cuyo objeto es el derecho. Podría comenzarse por la investigación de la justicia para llegar a la de su objeto o viceversa. Cathrein sigue el primer camino, Vermeerchs (1) el segundo. Sin desconocer la utilidad didáctica del que Cathrein adopta, nos parece que el segundo, fuera de ser estrictamente lógico (2), es el que la inteligencia recorre naturalmente en la construcción de la doctrina jurídica. Por eso lo adoptamos.

4. En el lenguaje común el derecho aparece como un poder del individuo sobre algo o alguien. Hay ciertas cosas que el hombre llama propias aunque no las posea; a su respecto se conduce como si estuviera investido de la facultad de defenderlas contra todos cuando las tiene en su poder, o de exigir las imperativamente cuando están en otras manos. Se trata, pues, de un poder que dice relación a otro, que es correlativo a la vida social (ello lo distingue ante todo de las facultades morales del hombre sobre sí mismo).

En la expresión corriente llamamos derecho a todo lo que consideramos propio, y al conjunto de normas concretas y positivas que establecen de modo explícito qué es lo propio de cada uno, y, en fin, a la facultad de poseer, defender y exigir lo propio (3).

(1) *Cuestiones acerca de la justicia*, dos volúmenes, traducción española.

(2) Cathrein lo reconoce; *op. cit.*, nota de la página 41.

(3) CATHREIN, *op. cit.*, página 69, véanse las explicaciones precedentes en la página 51 y siguientes.

Las tres acepciones, por responder a un mismo concepto, son reductibles a una (1). Ante todo, descartemos la segunda, que sólo se refiere a la forma positiva que puede llegar a tomar la convicción jurídica, y que, por consiguiente, nada nos dice de su esencia. En cuanto a la primera, es más bien una fórmula analógica que define lo propio mediante una referencia a la facultad de poseerlo. En efecto, la noción de lo propio o indispensable pertenece al orden moral individual, se refiere a aquello de lo cual no puede prescindir el sujeto para la realización de sus fines; y lo que dá existencia a la realidad jurídica no es precisamente la presencia de cosas indispensables a cada sujeto, sino la facultad de mantenerlas o exigir las a o contra los semejantes que con el sujeto viven (2).

En síntesis, el raciocinio que conduce al concepto precitado es el siguiente: «Toda persona es inviolable en cuanto tiende a su fin. Pero no se puede conseguir el fin si no se dispone de los medios necesarios. Si la consecución del fin es inviolable, esto exige la facultad inviolable de hacer u obtener que algunas cosas se ordenen al fin como medios de conseguirlo... Esa facultad inviolable es la que se llama derecho» (3). En este párrafo, que no sólo contiene una exposición de hechos, sino también su fundamentación filosófica, se hacen referencias a dos nociones éticas — inviolabilidad y fin — que aún no hemos examinado; pero, prescindiendo de ellas, sintetiza claramente los términos en que la neoescolástica plantea el problema y, además, explica la coincidencia de las definiciones de los diversos autores: «El derecho es la facultad moral inviolable de tener, hacer o exigir algo» (4); «un poder moral al cual corresponde una obligación de

(1) Cathrein no lo cree así, véase página 70.

(2) «El objeto de esta facultad (derecho subjetivo) o sea, aquello que compete a la persona por razón de su derecho» — dice Vermeerchs — refiriéndose a la acepción del derecho como lo propio (*op. cit.*, pág. 16); es decir, que se trata, en su sentir, de una acepción secundaria, quedando la primacía para la acepción del derecho como facultad. En la página 28, agrega: «El derecho objetivo se deriva del subjetivo; porque tengo derecho se me debe algo, y tengo derecho porque soy persona.»

(3) VERMEERCHS, *op. cit.*, página 18.

(4) VERMEERCHS, *op. cit.*, página 21.

otro» (1); poder irrefragable conforme a la razón» (2); «potestad moral inviolable del hombre que lo autoriza para obrar, según la proporción de las relaciones esenciales a la sociedad humana» (3).

5. Esta primacía del derecho subjetivo revelada por el hecho de que nadie se conduce como si sus derechos provinieran de la ley, sino que todos ven en ella simplemente una garantía del ejercicio libre de facultades preexistentes, tiene una trascendencia indudable. En primer lugar expresa rotundamente la raíz ética del problema jurídico porque delata su vinculación con el problema moral individual. En consecuencia desaparece la especificidad del derecho positivo puesto que el contenido de sus normas lo dá la potestad moral o derecho subjetivo. En otros términos: la ley estatuirá que es lo propio de cada uno en vista de lo que la potestad jurídica del individuo considera racionalmente como propio.

Parecería que Cathrein no compartiera este criterio cuando dice refiriéndose a las fuentes del derecho: «el derecho subjetivo no es una pura fuerza física sino una facultad, un poder o una pura permisión moral o legal que los demás están obligados a reconocer, y tal poder o licencia ha de referirse en definitiva a una norma o ley jurídica como a su fuente» (4). Creo que la referencia debe entenderse con respecto a la ley natural. «El primero de todos los derechos — dice Vermeerchs — es el derecho eminente de imperar propio de Dios. De éste dimana lógicamente la ley o precepto divino; y de esta ley nacen los principales derechos o facultades que competen a las personas físicas (5).» Toda otra interpretación conduciría a atribuir a Cathrein una posición sino de positivista, de relativista jurídico por lo menos, lo que es absurdo.

Si bien estas disgresiones trascienden el objeto puramente

(1) BARTS, *op. cit.*, página 45.

(2) TAPARELLI, *op. cit.*, tomo I, página 172.

(3) PRISCO, *op. cit.*, página 81.

(4) *Op. cit.*, página 103.

(5) *Op. cit.*, página 28.

empírico de esta parte del trabajo, las hemos traído a colación para aclarar nociones corrientes dejando el comentario de su sentido íntimo para párrafos posteriores. Desgajemos de las definiciones transcritas el único elemento que podemos comprender ahora : el derecho es un poder moral.

6. Esta potestad que descubrimos en la realidad social implica por el solo hecho de existir una obligación correlativa. Si tengo la potestad de hacer, poseer o exigir algo, mis semejantes tendrán la obligación de respetar mi acción o posesión, o de darme lo exigido si está en sus manos.

La existencia de cosas indispensables al sujeto en vista del cumplimiento de su fin y la facultad consiguiente de hacerlas propias, revela la existencia de un cierto orden — el orden jurídico — cuya faz activa es el derecho — potestad sobre algo o contra alguien — y cuya faz pasiva es la obligación consiguiente de dar a cada uno lo suyo o de respetar las acciones y la posesión de los semejantes cuando es conforme a derecho, es decir, cuando obran en el radio de lo suyo. Esta obligación correlativa es la justicia.

« Un alma recta admira el orden y lo ama, en sí misma y en los demás, y por consiguiente propende a guardarlo haciendo de modo que al derecho corresponda exactamente el deber. Esta inclinación habitual a igualar entrambas partes suele llamarse justicia social (1). »

Cuando se propugna una modificación del orden social no se reclaman derechos sino justicia; el derecho no se pierde nunca; lo que puede suceder es que no sea posible su ejercicio, y semejante imposibilidad proviene de que unos se oponen a la legítima potestad de otros — a veces con el arma de un derecho positivo injusto, — no corresponden con su deber al derecho ajeno, en una palabra, no cumplen con las exigencias de la justicia, « porque lo justo es algo igual al derecho del otro y rigurosamente debido » (2).

(1) TAPARELLI, *op. cit.*, tomo I, página 173.

(2) VERMEERCHS, *op. cit.*, tomo I, página 39.

7. Esta noción de la justicia dada por Aristóteles en el libro V de la *Ética a Nicomaco*, es la que Santo Tomás adopta y los renovadores de su doctrina reproducen sin variación alguna, en su esencia y en la división de sus tres aspectos: Conmutativa — causa de que todo miembro de la sociedad dé a los demás lo suyo según la igualdad; — Distributiva — que ordena la relación del conjunto con los individuos; — Legal — la relación de las partes con respecto al todo (1). En consecuencia puede darse como definición propia de la doctrina que exponemos la de Santo Tomás: « Virtud moral cardinal por la cual una persona se inclina a dar con voluntad constante y perpetua, a cada cual su derecho » (2), entendiendo el término *dar* ya positivamente como lo que es debido en justicia, ya negativamente como la abstención voluntaria de lesionar el derecho ajeno.

8. Esta definición suscita una duda de consecuencias graves. ¿ El derecho de que se habla en ella es « lo propio » o « la facultad » ? ¿ Se refiere a las cosas propias — materiales o espirituales — o al poder de poseerlas o exigir las ? Si respondemos que se refiere a las cosas el derecho pierde su individualidad y se disuelve en el orden moral puesto que, como queda explicado, la noción de lo propio e indispensable para el cumplimiento del fin es noción del orden ético individual. Sin embargo no parece que pueda darse otra respuesta, pero las consecuencias no son las que acabamos de suponer siempre que se le dé a la noción del derecho como lo propio el alcance que establecimos en párrafos anteriores. Vermeerchs lo explica en los siguientes términos: « El derecho subjetivamente considerado implica la razón de *por que* una cosa es debida en justicia a alguno... Objetivamente considerado significa que una cosa es debida *porque* existe el derecho subjetivo de una persona (3). » En otros términos, lo que la justicia ordena dar no es otra cosa que aquello *a lo que*

(1) CATHREIN, *op. cit.*, página 46 y siguiente; VERMEERCHS, *op. cit.*, tomo I, página 41 y siguiente.

(2) 2. 2. q. 58 a 1, Suma teológica

(3) *Op. cit.*, página 38. Téngase presente que por derecho en sentido objetivo Vermeerchs entiende « lo propio ».

alguien tiene derecho, o sobre lo cual alguien tiene potestad moral. Siempre vamos a parar al derecho subjetivo.

Así entendida, la justicia es el puente entre el orden jurídico y el moral que nos conduce al problema del fundamento y fin del derecho. Veamos el tránsito.

9. La idea de poder o facultad no sugiere sino mediatamente la noción de un sistema de fines morales a los que el hombre haya de someterse. La idea correlativa a la de orden moral es la de obligación. Y bien, al imponer la justicia la obligación de respetar la potestad jurídica de los semejantes establece un precepto moral, y lógicamente nos lleva a pensar que la facultad cuyo respeto se impone es acreedora a él por alguna relación con el orden moral. En otros términos: el derecho es poder racional sobre algo, la justicia es el respeto de ese algo poseído en vista de la facultad por la cual es poseído; para que la justicia sea obligación moral, la facultad cuyo respeto impone debe ser facultad de hacer o poseer algo que se relacione con el orden moral. No se concibe la justicia que imponga el respeto del poder arbitrario de un déspota aunque repose en una legislación positiva formalmente inatacable. En fin, *tengo derecho porque debo*. Todo lo cual está contenido en la sentencia de Santo Tomás: « Lo bueno bajo el concepto de debido es propio de la justicia », cuyo sentido se aclara en este párrafo de Taparelli: « el poder del derecho se ejerce presentando a la razón de otro una verdad que le muestre el enlace que tiene para él mismo la acción que se le exige con el logro del bien infinito » (1).

10. En todos los racionios precedentes intervienen dos nociones que nos hemos limitado a tomar como hechos de la experiencia moral y jurídica: las de orden y fin. Ellas nos permiten señalar de paso la razón de ser de la sociedad cuya existencia da lugar a lo jurídico, y las relaciones de recíproca dependencia entre ella misma y los individuos que la integran.

Todos los hombres organizan sus actos voluntarios en un cier-

(1) *Op. cit.*, tomo I, página 169; véase también BAETS, *op. cit.*, páginas 193 a 195.

to orden porque los ejecutan en vista de un fin determinado; el orden es el requisito de la realización del fin; y el fin es, en un cierto sentido, la causa del orden. Ahora bien, hay exigencias de la naturaleza humana que sólo tienen su satisfacción en la vida social, y la vida social es la consecuencia de esas exigencias (1). Por consiguiente el fin de la sociedad estará subordinado al de los individuos (nos referimos al fin último y absoluto en el que deben coincidir las tendencias particulares), y su orden, condición del cumplimiento de su fin, reposará en el deber impuesto a todos los miembros de respetar el cumplimiento del fin individual (la persona en cuanto *parte* de la sociedad está subordinada al todo) y en el poder, a todos acordado, de cumplir su propio fin (la persona en cuanto tal es un fin ella misma y la sociedad le está subordinada). De ahí la definición de Taparelli: « La sociedad humana es la conspiración de muchos hombres para el común logro de un bien conocido y querido de todos (2). » La apetición del fin engendra conjuntamente la obligación y la facultad correlativa, el deber y el derecho.

Pero éstas son fórmulas con cuya aplicación pueden establecerse órdenes muy diversos según cual sea el alcance dado al poder y los límites impuestos al deber; cosas ambas que dependen del fin ordenador que se intente alcanzar.

11. Volviendo al problema jurídico lo hallamos ahora planteado en términos éticos.

En párrafos anteriores intentamos precisar la fisonomía de la realidad jurídica. Se trata ahora de precisar su espíritu. Y puesto que aparece como un producto de las exigencias de la naturaleza humana que intenta cumplir su fin, conocer este fin será conocer la esencia, la fuente, el fundamento de esa realidad. « El derecho, dice Cathrein, debe estar al servicio de un fin y tiene en ese fin su fundamento y su medida (3). »

Se trata de conocer el fin de la facultad que el hombre tiene

(1) ARISTÓTELES, *Política*, libro I, capítulo 1.

(2) *Op. cit.*, tomo I, página 147.

(3) *Op. cit.*, página 73, véase también la página 215, y BAERS, *op. cit.*, páginas 193 y 194.

de exigir y poseer como propias ciertas cosas; y puesto que en la realidad esa facultad aparece como inherente al hombre en cuanto tal el conocimiento de ese fin debe subordinarse al conocimiento de la naturaleza humana.

12. De acuerdo con el concepto aristotético de naturaleza (1) y dado que la inteligencia y la voluntad libre son los signos distintivos de lo humano (2) la naturaleza humana puede definirse como el principio intrínseco de las operaciones del ser racional. El hombre vive para obrar; el principio de su actividad es su naturaleza, principio interno que le impulsa hacia el fin (3) fin que no puede consistir en el objeto parcial, propio de una facultad aislada, sino en un objeto adecuado a la naturaleza completa.

13. Estos conceptos del ser humano anuncian una consecuencia jurídica que debemos establecer antes de investigar cuál sea ese objeto adecuado a que acabamos de referirnos. Es ésta: Con prescindencia de toda ley positiva el hombre tiene la facultad de considerar propio todo aquello que sea imprescindible para satisfacer las exigencias de su *naturaleza racional*, y de conducirse en consecuencia. Toda oposición a ellas, por el hecho de serlo, es antinatural y por consiguiente absurda. Pues bien, el orden de las relaciones del sujeto moral con otro, tal cual lo exige su común naturaleza y la naturaleza de las cosas, es lo que se llama el *derecho natural* (4). Y el examen de la conciencia humana descubre dos mandamientos primordiales que regulan esta relación: debes dar a cada cual lo suyo; no debes causar injuria a nadie, entendiendo por suyo, como ya se ha dicho, todo lo que está indispensablemente unido al sujeto para su utilidad suprema o último fin.

(1) ARISTÓTELES, *Metafísica*, libro V, MERCIER, *Ontología*, traducción española, página 528.

(2) MERCIER, *Psicología*, tomo II.

(3) TAPARELLI, *op. cit.*, página 24.

(4) SERTILLANGES, *Philosophie morale de S. Thomás*, página 234; véase CATHREIN, *op. cit.*, páginas 190 a 249, especialmente 200 a 203.

« Todo lo que puede deducirse de estos mandamientos como necesaria conclusión -- independientemente de toda relación sobrenatural y de cualquier ordenamiento positivo divino o humano — pertenece al derecho natural en sentido propio (1). »

14. Ahora se comprende que pueda considerarse la ley natural como fuente del derecho subjetivo si se entiende como tal « la ley eterna del Creador que me es hecha manifiesta por medio de mi entendimiento en la consideración del orden natural, a la cual solemos, en cuanto conocemos por la razón, llamar ley natural, y es fuente de toda obligación como quiera que ésta es siempre un deber conforme a la razón ». (2) Y puesto que la potestad jurídica o derecho subjetivo no es otra cosa que el complemento social indispensable para cumplir la obligación la ley natural será también fuente del derecho subjetivo (3).

Más adelante nos ocuparemos de la referencia a la idea y existencia de Dios que hace Taparelli en el párrafo transcrito; hasta aquí permanecemos en el orden natural; la consideración de sus últimas consecuencias planteará luego la exigencia ineludible de la causalidad divina.

15. Dijimos que el fin del hombre conforme con su constitución esencial debía ser un objeto adecuado a la naturaleza completa.

Por sobre los fines particulares todos los hombres, al través de concepciones diversas y hasta antagónicas, persiguen la felicidad. Pero esta constatación empírica, aunque exacta, es relativamente pobre e infecunda. La noción de felicidad es vaga, de tinte utilitario, susceptible de innumerables interpretaciones. Sin embargo será un punto de partida seguro.

Si la naturaleza humana es siempre idéntica en su esencia, y si no puede concebirse, en el orden normal, una tendencia que contradiga el principio que la engendra, debemos concluir que

(1) CATHREIN, *Filosofía morale*, traducción italiana, Florencia, 1913, página 593, tomo I.

(2) TAPARELLI, *op. cit.*, tomo I, página 70.

(3) VERMEERCHS, *op. cit.*, página 28.

la felicidad que todos persiguen es una exigencia absoluta de la naturaleza y que por lo tanto sólo ha de hallarse en un objeto adecuado a ella misma considerada en su totalidad, o dicho con las palabras de Meyer, en el conjunto y armónica cooperación de los apetitos humanos.

La concepción del ser humano recordada en párrafos anteriores da la clave armonizadora: Ante todo los petitos deben jerarquizarse de acuerdo con el principio elemental de que las potencias inferiores están subordinadas a las superiores (subordinación de derecho) (1), y puesto que la potencia superior del hombre, su signo distintivo, es la inteligencia, el orden será el siguiente: Las potencias orgánicas deben ordenarse a la voluntad, pero como la voluntad no entra en ejercicio sin un acto previo de la inteligencia, esta última presidirá la jerarquía; en su actividad residirá el objeto total de la naturaleza humana lo que llamamos *felicidad*. Y así se diga con Taparelli que el fin del hombre es el bien honesto entendiendo por tal la actividad destinada « a conocer los objetos para llegarse a ellos o huir de su presencia según sean convenientes o contrarios », y que la posesión de este bien produce la perfección y *además* « aquella satisfacción que en los seres racionales toma el nombre de felicidad » (2) o con Cathrein, que la felicidad « es un estado de aplacamiento completo de todos los deseos racionales » (3), las fórmulas distintas responden a una misma inspiración: la que expusimos en el párrafo anterior, que la Escuela toma de Aristóteles y que Piat, comentando a este último, sintetiza así: « La felicidad es el sentimiento de la plena evolución de la actividad racional » (4).

16. Baets, en la obra ya citada, parece prescindir de la felicidad como fin natural, y sólo se refiere como al verdadero y único fin a Dios. Ésta es sin duda la última verdad. Sin embargo el orden natural exige como escala intermedia entre el

(1) CATHREIN, *Filosofía morale*, traducción italiana, página 128.

(2) *Op. cit.*, tomo I, páginas 28, 29 y 32.

(3) *Filosofía morale*, tomo I, página 119.

(4) C. PIAT, *Aristote*, página 295.

comienzo de la actividad y su fin último, la felicidad natural imperfecta, sí, pero innegable (1). Obrar, dice Baets, es lo que constituye la perfección de cada una de las cosas (2) y el modo humano de obrar se caracteriza por el hecho de que el hombre « conoce su fin propio y tiende hacia él de una manera espontánea » (3). Es cierto, pero lo conocido por el hombre naturalmente en primer término como fin propio no es Dios, sino el desenvolvimiento de su naturaleza racional. La meditación de este fin subjetivo imperfecto le conduce a afirmar la existencia de Dios y a proponerse entonces como fin objetivo supremo, su contemplación, su imitación, su gloria.

17. La existencia de un fin natural supone la existencia de un orden natural mediante el cual los actos humanos alcanzarán su objeto. Nos hemos referido antes a la relación lógica entre el orden y el fin; en el hecho moral esa relación visible nos lleva a desentrañar de la conciencia una ley moral natural o « inclinación que dispone al hombre de una manera habitual a conocer y querer el fin de su naturaleza racional y los medios que a él conducen, como también a discernir y rechazar lo que a él se opone » (4), cuyo precepto general « hacer el bien y evitar el mal » no es, contemplado dentro del sistema de la doctrina expuesta, un mandato puramente formal y sin sentido práctico puesto que sabemos ya lo que es el bien, y la ley agrega la declaración esencial de que *debemos* hacerlo. Este precepto impone una obligación positiva y concreta: la de desenvolver plenamente nuestra naturaleza racional, y da la pauta para juzgar el valor moral de los actos humanos que serán buenos o malos según se adecúan al fin natural o se aparten de él.

(1) « Estado de la voluntad de tendencia hacia un bien remoto. » TAPPARELLI, *op. cit.*, tomo I, página 36.

(2) *Op. cit.*, página 185.

(3) *Op. cit.*, página 187.

(4) *Tratado de filosofía de la Universidad de Lovaina*, traducción española, tomo III, página 33. Esta parte está compuesta con notas del Cardenal Mercier. Véase también: FARGES, *Liberté et devoir*; CATHREIN, *Filosofía morale*, tomo I, página 412; M. D'HULST, *Fondements de la moralité*.

18. Siempre dentro del orden natural hemos llegado a constatar que existe una obligación, deber o imperativo moral que nos ordena querer el fin de nuestra naturaleza, querer el bien y evitar el mal. Pero si es cierto que se trata de un hecho evidente, no aparece de inmediato su justificación racional. El «¿por qué debo?» es el último y el más grave de los problemas éticos, es la punta de la aguja sobre la que reposa, como invertida, la torre moral.

La opinión de los neoescolásticos se divide en este punto; no en cuanto a lo que en absoluto es, sino en cuanto a lo que le basta conocer al hombre para sentirse moralmente obligado. Mientras unos reproducen la tesis estrictamente naturalista de Santo Tomás, otros, en su oposición a Kant — a la autonomía de la ley moral, — no ven otra fuente válida del deber que la voluntad directa de Dios.

Véase cómo explica Taparelli la solución naturalista. «La moral es la ciencia del acto humano, esto es, del acto de la voluntad libre. La voluntad es la tendencia hacia el bien, su acto natural esencial es tender hacia el bien o fin, pues el bien del hombre en su condición presente es el conjunto de los actos con que tiende a su fin (1).» He ahí la explicación tomista por la sola idea de la finalidad. El deber se funda en la necesidad natural de querer nuestro bien y de ver qué objeto lo realizará en la vida futura, combinada con la libertad de querer ese mismo objeto concreto en que de hecho se encuentra realizado. Puede, pues, afirmarse que «la naturaleza humana es ley de sí misma» (2). Para M. D' Hulst es insuficiente la explicación finalista y, siempre en el orden natural, cree que en el fundamento del deber hay un elemento «más profundo, más absoluto que el deseo de la felicidad, que no es más que un hecho natural; este elemento es el *respeto del orden*» (3). Cathrein y Baets se oponen resueltamente a la fundamentación naturalista y solucionan el problema con una referencia directa a la voluntad de Dios. La

(1) *Op. cit.*, tomo I, página 64.

(2) *Tratado de filosofía*, tomo III, *Ética*, páginas 35 a 37. Recordamos que éstas son notas del Cardenal Mercier.

(3) *Op. cit.*, página 401.

ley natural — dice Cathrein — es una ley verdadera y propia que obliga y liga absolutamente. Una ley verdaderamente obligatoria en sentido estricto sólo puede derivar de la voluntad de un superior a quien está sometido nuestro querer. Consiguientemente la ley natural no puede emanar de la simple naturaleza. Además la ley es un principio general, práctico que afirma lo que debemos hacer o evitar. La naturaleza humana como tal no puede imponer un deber tan severo e incondicionado. Todo lo más se podría sostener que ella es el fundamento de la ley natural porque nuestra razón, que reside en ella, dice lo que debemos hacer u omitir. Pero entonces la ley no sería la naturaleza misma, sino la razón en cuanto nos pone en conocimiento de lo que debemos hacer o evitar. Por fin, aun esta hipótesis es imposible, porque la razón, en cuanto prescindimos de una autoridad suprema, nada ordena o prohíbe en forma absoluta; a lo sumo dice lo que es bueno y lo que es malo y, en consecuencia, como debemos obrar si queremos obrar racionalmente (1). Y su consecuente definición del deber podría resumirse así: «debo porque conozco que Dios, mi sumo bien, mi creador y Señor, lo exige de mí incondicionalmente (2).

En la teodicea del citado manual el Cardenal Mercier declara su opinión rotundamente: «La obligación puede explicarse suficientemente sin recurrir a un legislador divino,» afirma en la página 250 del tomo II; y partiendo de la doble acepción de la palabra ley — ordenación de un superior, tendencia natural de un ser hacia su fin — afirma que lo que llamamos ley de nuestra naturaleza bien puede tomarse en el segundo sentido, con lo cual no sería indispensable postular la existencia de un Legislador Supremo para hallarle fundamento y razón de ser.

«Querámoslo o no, sentimos que al obrar el mal faltamos al dictado íntimo de nuestra naturaleza humana en cuanto humana. He ahí una explicación suficiente, parece, de una obligación real, que se concilia sin embargo con el uso de la libertad (3),

(1) *Filosofía morale*, tomo I, página 428.

(2) *Op. cit.*, página 424.

(3) Sobre el problema de la libertad véase el estudio magistral de Garrigou Lagrange en su obra. *Dieu — son existence, sanatura*, — Paris, Beauchesne.

puesto que en las actuales condiciones de nuestra naturaleza todo bien que se nos ofrece lleva alguna mezcla de mal. Ontológicamente sin duda esta ley de nuestra naturaleza es obra de Dios, pero esto es cosa que no podemos saber sino después de saber que Dios existe. Dios no ordena por preceptos externos, como los legisladores humanos, sino que impone su voluntad por las tendencias mismas de nuestra naturaleza. »

19. Pero ambas actitudes se concilian en el postulado esencial y característico de la tesis ética neoescolástica, y que no es más que un episodio del principio que inspira todo el sistema : Dios es fin último del orden universal y consiguientemente de su faz moral. Es tesis del sistema total profesada sin discusión por unos y otros que la ley está en la naturaleza porque Dios la ha puesto en ella. La divergencia estriba en que mientras unos llegan a postular ese origen divino por el examen del orden moral, los otros — los naturalistas — sostienen que semejante afirmación sólo puede hacerse después de probada la existencia de Dios, cosa que para ellos es sólo legítima por las cinco vías de Santo Tomás y no por el argumento muchas veces usado del orden moral (1).

En consecuencia, lo que importa dejar sentado como principio de la escuela es que sin una referencia final a Dios no se explica el deber. El último peldaño del orden moral natural confina con lo infinito. En una palabra — y dicho con los términos de Santo Tomás — la vida moral no es en el fondo otra cosa que el movimiento de la criatura razonable hacia Dios.

El orden moral es un aspecto del orden universal, y si la causalidad final puede darnos una explicación naturalista del orden total, su explicación es insuficiente, porque las causas finales requieren a su vez una razón explicativa, y ésta no puede ser otra que la existencia de un Ser Supremo, infinito en todas sus facultades, creador y ordenador del mundo. « De Dios nos viene el ser, nuestras potencias y nuestra actividad; por este título deben tender hacia Él las aspiraciones de nuestra alma y consagrarse a Él nuestra vida moral », concluye sintéticamente el Cardenal Mercier.

(1) Véase la crítica en el tomo II del manual citado, página 240.

20. En este punto vuelve a aparecer el entronque de la ética con la metafísica. La explicación que acabamos de dar pertenece a la metafísica. La ética trata de lo que debe ser, y por eso el primero como el último de sus problemas necesita apoyarse en la noción de ser. Metafísica fué la noción de la naturaleza humana que tomamos como punto de partida; metafísica es también la explicación del fundamento del deber, pues se reduce al fin a la teoría ontológica de las causas. Para establecer el fundamento de la obligación necesitamos hallar *la causa* del orden dentro del cual tiene el deber su sitio. El orden se explica por las causas finales, pero éstas a su vez requieren una razón explicativa de su causalidad así como lo requiere el principio de la causalidad eficiente. La tendencia del ser hacia su fin sólo se explica por un principio que predetermine en él esta tendencia, que ponga en su constitución la necesidad intrínseca de perseguir un fin. Es decir, que si hay atracción de un fin, es porque una causa eficiente ha dispuesto así el plan del Universo. Y referirse al plan del Universo como a un antecedente necesario del Universo mismo es postular — la lógica lo exige — la existencia de una causa eficiente primera y suprema, creadora del mundo y distinta de él: Dios (1).

21. Dios es el término de toda actividad y sólo en Él hallará el hombre la felicidad que anhela; porque la felicidad es consecuencia de la perfección de la naturaleza, y ésta es ante todo perfección de la inteligencia, y el desarrollo completo de la actividad intelectual, de acuerdo con el objeto formal de la inteligencia (el ser), sólo se alcanza en el conocimiento del que Es, de la Causa Primera, principio del orden universal (2).

La explicación naturalista del mundo deja su cúpula abierta con una interrogación al infinito. A ella responde la razón afirmando la existencia de Dios; y la respuesta cae como un rayo de sol que inunda las naves del templo inconcluso.

(1) FARGES, *Idea de Dios*, traducción española, página 137; *Tratado de filosofía de la Universidad de Lovaina*, tomo II, *Teodicea*, páginas 233 y 234. Garrigou Lagrange, *Dieu*.

(2) *Tratado de Lovaina, Teodicea*, páginas 314 y siguientes, *Ética*, página 9; FARGES, *Idea de Dios*, páginas 433 y siguientes.

22. Este es el último episodio del proceso cognoscitivo. Hemos visto cómo podía explicarse paulatinamente la realidad natural por la realidad misma; pero vimos también que cada explicación exigía la recurrencia a un orden superior dentro del cual cupiera y recibiera sentido lo inferior subordinado, hasta que el orden supremo en su faz moral impuso la exigencia de una causa absoluta, infinita, incondicionada, ilimitada. En posesión de su conocimiento todas las explicaciones precedentes adquieren nueva profundidad, nuevo valor. Y lo adquieren sobre todo porque la causa hallada no es, para la doctrina que exponemos, *un motor inmóvil sino un Dios vivo*. Pero aquí se extingue la potestad de la Filosofía, y con ella la legitimidad de las deducciones puramente racionales en cuyo campo hemos permanecido hasta aquí, campo que no debemos abandonar si queremos ser fieles al espíritu de la doctrina expuesta que en ningún momento deja de ser estrictamente filosófica, es decir, ajena a toda relación positiva con la Teología (1).

23. Entendido el orden moral como una conformidad con las tendencias de la naturaleza, establecida por la razón en vista del fin sobrenatural del hombre, se descubre la significación íntima de las definiciones del derecho que dimos en el párrafo séptimo: facultad moral inviolable, poder moral, poder irrefragable conforme a la razón.

Las dos primeras fórmulas se reducen a la segunda, porque de acuerdo con los principios de la ética escolástica sólo puede llamarse moral a la facultad de tal condición que responda a una exigencia recta de la razón.

En cuanto a la inviolabilidad o irrefragabilidad es circunstancia necesariamente inherente a toda potestad moral porque no puede concebirse poder alguno, humano o divino, que tenga atribución legítima de despojarnos de las condiciones indispensables para cumplir nuestro fin. « Persona significa en moral el ente o ser que existe para sí, es decir, el ser que existe no meramente para el bien o para el fin de otros, sino precisamente para su propio bien, para cuya consecución tiene subor-

(1) Véase MARITAIN, *Introduction général a la philosophie*, página 82.

dinados muchos seres. Y un ente tal no puede ser considerado ni tratado por otras personas como un medio subordinado a ellas, sino que está al lado de ellas, se mueve paralelamente a ellas, participando de la misma dignidad. Todos tienen obligación de respetar esa dignidad igual; de suerte que no es lícito por ningún motivo destruir o perturbar el orden que toda persona dice a su propio bien, a su propio fin. Y ésta es la inviolabilidad moral de la persona (1). »

Además, el término irrefragable delimita el alcance del poder moral jurídico, pues indica que se trata de un poder ejercido en relación con otras personas, mientras que el simple poder moral puede extenderse a todo lo lícito (2).

24. La última consecuencia de todo lo expuesto es que nuestro derecho se extiende sobre cuanto la razón considera indispensable para el cumplimiento del último fin. Esta fórmula que puede parecer vaga si se la considera aisladamente no lo es cuando se la relaciona con todos los postulados de la doctrina que la sustenta.

Los criterios que dirigen su interpretación, sumariamente deducidos de toda la exposición precedente, son los siguientes : 1° No será lícito el poder que se funde en exigencias antinaturales, o en las naturales que no contemplan la armonía del conjunto; 2° La armonía natural es el resultado de la *jerarquización* de las facultades humanas bajo el primado de la inteligencia; 3° Toda exigencia natural debe juzgarse en vista del fin de la naturaleza; 4° El fin natural es el desenvolvimiento pleno de la actividad racional; 5° Y el fin último exigido por el orden moral y por el propio fin natural es Dios, porque sólo en Dios halla la inteligencia adecuada razón de ser de todo lo que es.

(1) VERMEERCHS, *op. cit.*, página 18. Esto explica el párrafo del mismo autor que citamos en la página 122. Estas palabras suenan como un eco de Kant, y sin embargo son el eco de una doctrina formulada cuatro siglos antes de Kant.

(2) TAPARELLI, *op. cit.*, tomo I, página 172; BAETS, *op. cit.*, páginas 44 y 45.

25. En posesión de la fórmula y de los criterios de interpretación queda por realizar la última etapa de la construcción jurídica, que descartó el derecho natural del siglo XVIII y el del eclecticismo francés del siglo XIX, etapa siempre inconclusa, perpetuamente ampliada y renovada: la de la determinación práctica del alcance del derecho en cada caso concreto.

El problema podría plantearse teoreáticamente así: Visto el objeto sobre el cual va a extenderse el poder jurídico, nuestro fin y las circunstancias; determinar si es o no justa la apropiación intentada, dándole a la palabra apropiación un significado amplio en el que cabe la apropiación material y la posesión o dominio puramente ideal.

Así planteado, el problema se presenta como la consecuencia del principio que enunciamos en la página 120 « el derecho es de razón absoluta y de posición contingente ». El objeto de apropiación aparece entre la exigencia absoluta del fin natural y los requisitos contingentes de la circunstancialidad.

La exigencia absoluta nos obliga a recurrir a un derecho natural puesto que todo derecho positivo es por su naturaleza relativo y contingente y no puede justificarse a sí mismo por el mero hecho de existir. La prueba es que la conciencia individual no *pide* a la ley la determinación de los fines absolutos, por el contrario le *exige* que consagre determinados fines anteriores y superiores a toda ley; y sólo le *pide* la determinación de los medios y la de los fines accesorios. ¿ En qué se funda esta valoración que se hace de la ley positiva ? en un juicio racional sobre el aspecto jurídico del orden moral, juicio que no hace otra cosa que desentrañar de la naturaleza humana la fórmula de sus exigencias sociales primordiales, es decir, el derecho natural. Y se comprende esto mejor notando que ese juicio es siempre la conclusión de un silogismo cuya mayor, puesto que no la da el derecho positivo, no puede ser otra cosa que un principio de derecho natural (1).

(1) Véase DEPLOIGE, *El conflicto de la moral y la sociología*, traducción española, página 316.

26. El requisito contingente aparta la concepción neoescolástica del derecho natural de la del siglo XVIII. Éste se detiene en la abstracción pura, prescinde de toda consideración circunstancial, e intenta constituir una legislación positiva tan absoluta e inmutable como los propios principios naturales que la fundan (1).

En cambio, a la construcción absoluta fundada en la esencia universal y permanente de la naturaleza humana, la neoescolástica agrega la consideración complementaria de lo individual y de lo accidental. Esencia y forma son expresiones diversas de una misma realidad (la esencia es la forma en cuanto inteligible) (2) y es sabido que según la doctrina hilemórfica toda forma reside en una materia. Y como ambos principios — material y formal — constituyen la unidad substancial de la persona, lo que quiere decir que son inseparables, toda norma referente a la conducta humana debe contemplar juntamente las exigencias universales y necesarias de la forma especificadora y las exigencias contingentes y relativas de la materia individualizante. La necesidad del derecho proviene de las diferencias individuales que sólo mediante la coacción pueden ser convertidas en unidad social, proviene de las contingencias de lugar y tiempo que no pueden ser desdeñadas porque son una realidad que deriva de la naturaleza de las cosas. Y la función del derecho es, precisamente crear un orden en el que aquellas diferencias y estas contingencias sean superadas mediante una *conformación* cada vez más perfecta de la materia de su objeto (la individualidad y sus circunstancias). Por eso debe tener en vista la forma o esencia (el derecho es de razón absoluta), pero debe construirse en función de las exigencias de esa materia cuya perfección procura (el derecho es de posición contingente).

27. En la obra citada, Deploige sistematiza las observaciones de Santo Tomás sobre este punto, y es asombroso constatar la flexibilidad tan humana que el filósofo de Aquino — supues-

(1) Véase CATHREIN, *Filosofía morale*, tomo I, página 590, DEPLOIGE, *op. cit.*, página 209 y siguiente y 302.

(2) MARITAIN, *Introducción a la filosofía*, página 137 y siguientes.

to representante de un dogmatismo antinatural — concede a los preceptos morales y jurídicos, y la agudeza con que anota las exigencias legítimas de la realidad, — así sea la interna o la exterior, — que no se adapta blandamente a los dictámenes de la razón sino que por el contrario exige que una de las funciones de ésta sea concebir una ciencia práctica que mediante la observación y el examen asiduo de los fenómenos morales y sociales, desbroce la maraña de las contingencias variables para revelar el nexo constante entre las prácticas seguidas y los resultados obtenidos, y establezca con una relativa precisión los efectos ordinarios de los hechos humanos, individuales y colectivos (1).

Pero queda siempre en pie la inmutabilidad de los fines esenciales, gracias a lo cual puede decirse, en términos absolutos, que hay actos intrínsecamente justos o intrínsecamente malos.

Ésta es, por otra parte, una condición vital del progreso jurídico (2). Ya dijimos que si falta un punto de referencia absoluto no podrá nunca juzgarse el valor de una transformación; se la podrá constatar como un hecho, pero como un hecho anárquico, irreductible a una ley de ascensión perfectiva (3).

28. Dijimos que por derecho objetivo se entendía el ordenamiento positivo destinado a establecer que es lo propio de cada uno; o con otras palabras, la objetivación pública de las exigencias del derecho subjetivo. Y dado que éste es un poder moral derivado de las circunstancias de la vida en común y destinado a hacer posible que cada miembro de la sociedad cumpla en ella su fin; y puesto que el fin o bien del hombre es el desenvolvimiento racional de su naturaleza, y que el bien colectivo común es una consecuencia de los bienes individuales, y recíprocamente es un elemento que coopera a la consecución del bien de los miembros, la ley positiva o derecho objetivo tendrá como fuente de inspiración el fin común tal como

(1) DEPLOIGE, *op. cit.*, página 298 y 299.

(2) CATHREIN, *Filosofía del derecho*, página 198.

(3) CATHREIN, *Filosofía del derecho*, página 221 y 224, MARITAIN, *Theomas*.

acabamos de definirlo. Y para que su realización sea viable, impondrá un orden a la actividad colectiva, pero un orden racional, porque la razón en cuanto primer principio de los actos humanos es su regla y medida (1). Por último, hay un requisito — que nos limitamos a indicar porque se refiere a la doctrina política, ajena a esta exposición, — sin el cual el derecho objetivo, aun cuando llene las dos exigencias precedentes, no goza de obligatoriedad válida y justa; y es que provenga de quién tiene naturalmente la facultad de dirigir al ente colectivo. En consecuencia, la ley se definirá « una ordenación de la razón enderezada al bien común y promulgada por aquel que tiene el cuidado de la comunidad » (2).

Sin la presencia de cualquiera de estos elementos la ley podrá ser una reglamentación, pero una reglamentación ajena a la esencia del sistema jurídico; será ley en su forma pero no derecho (3).

29. Para concluir consideraremos brevemente la relación entre moral y derecho tal cual surge de las tesis expuestas.

Ante todo quede asentado que en ningún caso admitirá la neoescolástica un divorcio total entre moral y derecho, y que, por el contrario, toda su teoría jurídica reposa en un principio que es también el punto de apoyo de la ética: la tendencia al bien. Y el contenido del bien ético y el del bien jurídico son idénticos en esencia aunque distintos en forma y extensión. Pues mientras la moral se refiere a la obligación de cumplirlo, el derecho mira a la posibilidad de realizarlo. « El hombre existe y ha sido formado para un determinado fin; la conformidad de las acciones humanas con este fin, con el orden, es lo que constituye la moral. Existe el hombre y ha sido creado para un determinado fin; debe marchar y dirigirse a él sin que a ello puedan en modo alguno oponerse los demás seres racionales; esto es lo que constituye, y en esto consiste el derecho » (4).

(1) J. CARRERAS, *Filosofía de la ley según Santo Tomás de Aquino*, página 140, Madrid, 1919.

(2) Santo Tomás S. T., I-II, q. XXC, artículo IV.

(3) CATHREIN, *Filosofía del derecho*, página 276.

(4) BAETS, *op. cit.*, página 201.

Lo dijimos sintéticamente en la página 126 « puedo (o tengo poder) porque debo ».

Las consecuencias de esta suerte de relaciones entre Derecho y Moral son las siguientes: Tengo que poder jurídicamente todo lo que debo moralmente hacer; mi derecho alcánza hasta donde lo exige mi deber. Pero nunca podré hacer jurídicamente lo que éticamente no debo hacer. Sin esta dependencia entre lo jurídico y lo moral no podrían establecerse los límites máximo y mínimo del alcance del derecho, el derecho no sería amparo, sino amenaza.

Por otra parte, puesto que el derecho se refiere sólo a aquel sector de mi actividad moral que se cumple exteriormente, en relación con mis semejantes, el círculo de la facultad jurídica es mucho más pequeño que el de la obligación moral; debo moralmente *hacer* mucho más de lo que el derecho me autoriza o me manda hacer.

Aunque todo derecho existe en vista de un deber moral, y éste exige la intención recta para ser realmente cumplido, podré ejercer válidamente mi facultad jurídica aunque prescindiera de la intención de cumplir con su ejercicio un deber moral, porque el derecho no es toda la ética, sino que se refiere sólo a ciertos actos externos que tienen, sí, un mediato fin moral, pero cuyo fin inmediato queda cumplido con la realización del acto y con prescindencia de la intención del agente. Habré cumplido con la obligación moral inherente al precepto jurídico de pagar la prestación a que me he obligado, pagándola simplemente, aunque prescindiera de la intención de ordenar con ello mi vida moral. Es natural que en tal caso el valor ético de mi conducta será imperfecto, pero no puede negarse que un cierto valor existe; negarlo equivaldría a declarar que tampoco tiene trascendencia moral el incumplimiento de la prestación (1). « Sin embargo, indirectamente, también la intención interna (cuando no es recta) es contraria a la ley jurídica porque tiene por objeto la violación del derecho y naturalmente conduce a ella (2). »

En lo que se refiere al derecho positivo, la relación con el or-

(1) Véase CATHREIN, *Filosofía del derecho*, página 270.

(2) CATHREIN, *op. cit.*, página 271.

den moral se establece de tres maneras: « 1° En cuanto que, conforme a su naturaleza (la ley jurídica), produce un deber moral; 2° En cuanto tiene en la ley moral natural la fuente y el fundamento de su obligatoriedad; 3° En cuanto tiene en la misma ley moral natural su norma y su límite infranqueable, pues no puede prescribir nada que por su naturaleza sea inmoral e injusto (1). »

En una palabra: « No toda ley moral es una ley jurídica, pero toda ley jurídica en cuanto tal, es decir, en cuanto justa, es una ley moral (2). »

Es cierto que la realidad no le da siempre la razón a este aforismo; pero en ello consiste precisamente el mérito más alto la doctrina que lo proclama. Lo proclama porque posee un criterio absoluto de certeza moral que la eleva por encima de la contingencia empírica y la subtrae al escepticismo consiguiente. Lo proclama no sólo como principio metafísicamente verdadero, sino también como principio de acción, como ideal, porque no cree que el fin de la vida humana sea la adaptación al medio, sino la adaptación del medio al ideal.

TOMÁS D. CASARES.

(1) CATHREIN, *op. cit.*, página 266.

(2) CATHREIN, *op. cit.*, página 266.

CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

I

La filosofía del derecho es, en sus términos mas generales, la parte de la filosofía que tiene por objeto el derecho. Tal criterio anticipa una posición en cuanto la determina como parte de la filosofía y no de la jurisprudencia, con la que tiene de común su materia, es decir, el derecho empírico pero de la cual se distingue por el modo y manera especial de su consideración.

Ello se opone por otra parte al criterio, derivado de la escuela histórica, que considera solamente el derecho positivo, investigando los elementos comunes a la multiplicidad de los fenómenos y no lo necesario y conceptualmente condicionante. Realiza su investigación desde el punto de vista de la jurisprudencia y no de la filosofía. Así el positivismo, en la ciencia jurídica, tuvo por consecuencia inmediata el naturalismo y la filosofía del derecho no fué ni ciencia ni filosofía.

Para restaurar su valor hubo que comprenderla de nuevo dentro de la filosofía, ya que era la única forma para responder al *cómo es de derecho* y al cómo es posible una ciencia de ese derecho que aparecía históricamente diferenciado. Se debe, pues, al resurgimiento de la filosofía el convencimiento de que no es posible filosofar sobre el derecho con prescindencia de ella.

Filosofía del derecho es, esencialmente, filosofía y no parte de la jurisprudencia. Su relación con ésta o con la ciencia del derecho será siempre la misma relación que puede existir entre cada otra filosofía con la ciencia especial que pueda ser objeto de consideración filosófica.

1 a

Por eso no es posible prescindir de un concepto sobre lo que es filosofía en general, para comprender la suerte de indagación que debe hacerse con respecto al derecho y en qué difiere de las que realizan las particulares ciencias jurídicas. Luego determinar lo que debe entenderse por filosofía del derecho en especial, teniendo presente la naturaleza de la investigación que corresponde al derecho. Para responder a tal propósito es necesario definir el concepto de filosofía, referirlo a la ciencia del derecho y adoptar los métodos filosóficos de la investigación (1).

Pero el propio concepto de filosofía está siempre en relación con determinado ordenamiento filosófico. Cada sistema difiere entre sí no sólo en la respuesta que da a lo que es filosofía sino también en el modo de formular el problema y de entender el objeto y la función de la investigación filosófica. Dice Diógenes Laercio que el primero en usar esta palabra fué Pitágoras, según el cual Dios solamente podía ser *sofo*, es decir sapiente y el hombre simplemente *filósofo*, amante de la sabiduría. Para Kant filosofía es el conocimiento racional de conceptos puros, «la ciencia de los fines últimos de la razón humana», y para Hegel «la consideración del objeto mediante el pensamiento». En cambio para Comte filosofía es «la explicación de los fenómenos del universo», y para Spencer «el saber completamente unificado» (2).

No difieren menos las divergencias para comprender lo que se entiende por filosofía del derecho. Si el positivismo llevó a la pretensión de construir una filosofía del derecho, considerado éste empíricamente, el intento de conciliar sus problemas y de darles solución debía derivarlas hacia resultados eclécticos con métodos diferentes para cada uno de ellos, tomando parte a la ciencia del derecho y parte a la filosofía. Así resultaba una filosofía del derecho híbrida con soluciones conciliadoras pero cuyo

(1) JULIUS BINDER, *Philosophie des Rechts*, páginas XLIII-LI, 3 y 4, Berlín, 1925; G. MAGGIORE, *Filosofia del diritto*, Palermo, 1921, paragrafo 1; MAYER, *Rechtsphilosophie*, página 1, Berlín, 1922.

(2) Sobre éstas y otras definiciones de filosofía consúltese EISLERS, *Handwörterbuch der Philosophie-Zweite Auflage*, Berlín, 1922, palabra *Philosophie*, o C. RANZOLI, *Dizionario di scienza filosofiche*, 3ª edición, Milano 1926, palabra *Filosofía*, etc.

criterio aplicado a una de sus investigaciones se hacía inaplicable para la otra. En el fondo lo que existía era la comprensión de su necesidad, no solamente para la determinación de lo que el derecho es sino también para la elaboración del derecho nuevo. El tratamiento de la disciplina por el jurista que ignoraba la filosofía debía producir el natural desconcierto, ya porque no se servía de ella o porque la aplicaba de segunda mano.

Por otra parte, el resurgimiento filosófico de la época actual también difiere en sus puntos de vista. El movimiento que ha intentado la restauración de la filosofía kantiana orienta el pensamiento de diversas maneras. Al lado de la doctrina de los *Neokantianos* de la escuela de Marburgo, sobre el concepto como método de la consideración de los contenidos de conciencia (Cohen y Natorp), están los de la escuela de Baden con la teoría de la formación del concepto en la ciencia natural y en la historia (Windelband y Rickert). Por otra parte la filosofía fenomenológica de Husserl que tiende a restituir lo intuitivo de Mach, negado por los Marburgenses en nombre del pensamiento (Gedanke), afirmando la relación de la intuición con el concepto y el realismo crítico que afirma el contenido del conocimiento como distinto de la realidad conocida objetivamente en él y, por último se agrega la filosofía vitalista, cuyas dos direcciones se pueden diferenciar, según Rickert, en que la una pone el valor en la vida, por ser lo inmediato, originario e intuitivo y la otra se orienta hacia el estudio de los seres vivos, es decir, tiene un carácter biológico (1).

Tales direcciones del pensamiento filosófico actual tienen en filosofía del derecho sus prestigiosos representantes, además de las otras tendencias que, aparte de las que niegan su posibilidad desde el punto de vista aceptado (Miceli), pretenden reducirla a la filosofía de la economía (Croce). No se trata, pues, de

(1) Consúltese WINDELBAND, *Storia della filosofia* (trad. de C. Dentice di Accadia), volumen II, Milano, etc.; K. VORLÄNDER, *Historia de la filosofía*, Madrid-Barcelona, 1922. tomo II, páginas 347, 355 a 374, 404 a 417; HUSSERL, *La filosofía actual*, Madrid, páginas 165 y siguientes, 103 y siguientes, 147 y siguientes, 179 y siguientes; MORSELLI, *Introduzione alla filosofia*, Livorno, 1909, capítulo I.

buscar el concepto y significado de la filosofía del derecho ni entre los que niegan la posibilidad de su autonomía, ni entre los que han intentado sistematizarla con exclusivo concepto de juristas o medrando en sistemas eclécticos adaptados a sus propósitos o creados por ellos.

II

En 1892 anunciaba Karl Bergbohm el advenimiento de una filosofía del derecho, al referirse al trabajo de Rudolf Stammler «Sobre el método de la teoría histórica del derecho» (1). La obra posterior de Stammler ha podido darle la razón. Sus críticos lo han considerado como perteneciente a la escuela de Marburgo, lo que ha contestado afirmando que no pertenece a ninguna de las escuelas modernas de filosofía, explicando al atributo que a su obra se le ha dado por la necesidad del crítico de tener un informante para establecer su juicio, pero señalando, al propio tiempo, que como punto de partida para su obra ha seguido el método de Sócrates (2).

No hay duda, sin embargo, que la estructura filosófica del sistema de Stammler coincide con la de los de Marburgo.

El análisis de los contenidos de conciencia por entendimiento y sensibilidad y del conocimiento para percibir la realidad, sea naturaleza o historia, por forma y contenido, es propio de aquella escuela. Por eso mismo, las divergencias de las escuelas filosóficas debían producir la natural reacción en filosofía del derecho e imputósele, como a los neokantianos de esa escuela, no reconocer a las ideas ninguna significación constitutiva para la realidad, sino sólo como principios para los cuales la realidad puede ser apreciada pero no formada. Una lógica formal del derecho que así se señala importa un naturalismo crítico, que no alcanza la posibilidad del problema crítico que puede dar una solución diferente según el distinto objeto de su investigación, que condición y condicionado en la

(1) *Jurisprudenz und Rechtsphilosophie*, página 142, Leipzig, 1892.

(2) *Praktikum der Rechtsphilosophie*, página IV, Bern, 1925.

realidad no están necesariamente en una relación sintética.

Tales divergencias de fondo suscita la obra de Stammler que es, en rigor, doctrina de las condiciones formales del derecho empírico y de su ciencia, pero que también es la raíz de la filosofía del derecho actual ya que señala el camino tomado por sus propios críticos.

Una disciplina que pretende ser seriamente científica y valer como tal debe contener conocimientos de validez general. Así también para el derecho.

Las direcciones actuales del pensamiento no divergen en dar como punto de partida el hecho del derecho. Postulan un derecho empírico, una realidad jurídica dada en el sentido del derecho de los juristas : derecho civil, penal, procesal, público, etc. Y la investigación se encamina no a determinar si tal derecho es posible, sino a cómo lo es y, particularmente, a cómo es posible una ciencia del derecho, es decir, a determinar porque lo que se conoce como derecho y como ciencia del derecho alcanza un sentido comprensible.

No se trata de indagar el concepto general empírico del derecho, por inducción y abstracción, pues ello llevaría el defecto intrínseco de toda inducción, una generalidad ilimitada obtenida de un material limitado, lo específicamente común a un número mayor o menor de casos reconocidos como de derecho, sino que es preciso ir más allá, a lo necesario y que no se puede separar sin que el objeto de la investigación sea esencialmente otro (1).

Tal hecho del derecho se puede encontrar sea en el precepto jurídico dado por la ley como en la voluntad jurídica, activa o pasiva de un sujeto de derecho, que invoca una facultad o impugna una pretensión. Pero tomando, para mayor claridad, un precepto jurídico, se encontrará que contiene dos elementos: el particular que lo distingue de los demás preceptos jurídicos y

(1) BINDER, *op. cit.*, página 119 ; STAMMLER, *Begriff und Bedeutung der Rechtsphilosophie*, en *Zeitschrift für Rechtsphilosophie in Lehre und Praxis*, I Band, 1914, página 3. Este trabajo fué reeditado en *Rechtsphilosophische Abhandlungen und Vorträge*, II Band, Charlottenburg, 1925, página 4. En adelante se citará esta obra.

el que es de su esencia y le ha dado el carácter de disposición jurídica.

Aparece en él lo específicamente limitado de la pretensión y la calidad de lo que se pretende por derecho, es decir, jurídicamente. Aquello, que es finito y condicionado, aparece, se efectúa en la realidad y luego desaparece. Pero todos, sin excepción, convergen en la idea común del derecho y se reúnen en ella para formar una unidad, que condiciona cada voluntad jurídica particular y hace posible la relación con todos los demás en la total historia del derecho. Es, dice Stammler, la manera siempre igual de una serie de sucesos, la idea del derecho que aparece en la serie de contenidos de la voluntad humana como condición uniforme de su concepción igual (1).

De tal distinción en el precepto jurídico particular surge la doble manera de considerar el derecho: por una parte problemas jurídicos limitados que se suceden y modifican en el tiempo, por la otra investigación que tiende a establecer lo que es esencia de todo derecho.

Si lo primero conduce a construir una disciplina cuyo objeto está dado por la repetición de casos jurídicos y tiende a investigar las fuentes de lo que ha sido jurídicamente querido, lo segundo reúne en una unidad todos esos casos singulares, tiende a establecer lo que es esencial a todo derecho. Y al lado de una jurisprudencia históricamente condicionada aparece como necesaria una doctrina pura del derecho, es decir, del conocimiento de lo que es característico de todos los problemas jurídicos posibles.

Esta segunda forma de la investigación es propia de la filosofía del derecho, en cuanto trata de dar la manera siempre igual de concebir y juzgar jurídicamente; nace de la propia esencia del derecho y es necesariamente válida para todas las singularidades jurídicas imaginables. La otra investigación es propia de la ciencia del derecho, lleva una base histórica y su objeto lo constituye cada voluntad jurídica condicionada, de carácter variable y perecedera.

(1) *Begriff und Bedeutung*, op. cit., página 3; STAMMLER, *Lehrbuch der Rechtsphilosophie*, 2te. Auflage, página 1, Berlin und Leipzig, 1923.

Filosofía del derecho es, dice Stammler, la doctrina de lo que puede explicarse con validez general con relación al derecho (1).

Hasta este momento, Stammler deslinda el campo de actividad de la filosofía del derecho y señala su objeto desde el punto de vista del criticismo.

El momento inicial de la filosofía del derecho stammleriana, es decir, el hecho del derecho, es admitido por todos los tratadistas que han indagado en esta disciplina, ya sea por los que lo siguen, como Salomón (2), o los que se acercan a la escuela de Baden, como Lask, Radbruch, Mayer y Binder (3). Las divergencias han de comenzar en cuanto se plantea el problema sobre ese conocimiento de validez general del derecho, de esa idea común en la que convergen todas las singularidades jurídicas y que es «la cinta de unión que corre por la cadena continua de los sucesos jurídicos sin cambiar ni modificarse». Allí, también es, por otra parte, donde comienza el problema de la filosofía del derecho.

III

El orden jurídico empírico es la condición para determinar lo que es el derecho. El conocimiento, para alcanzar unidad y valor incondicional, no importa un esfuerzo de orden histórico, sino la penetración en lo que es característico de todo derecho.

Si tal es el problema de la filosofía del derecho, se plantea de inmediato la cuestión sobre la posibilidad de obtener un conocimiento de validez general sobre el derecho. Fué también el problema del derecho natural al cual la filosofía del derecho se vincula por razón de continuidad y de intento. Pero pretendió

(1) *Begriff und Bedeutung*, op. cit., página 4, *Lehrbuch*, página 1.

(2) *Grundlegung zur Rechtsphilosophie*, Berlin-Leipzig, 1919.

(3) LASK, *Rechtsphilosophie*, en *Gesammelte Schriften*, I Band, páginas 275 y siguientes, Tübingen, 1923; RADBRUCH, *Grundzüge der Rechtsphilosophie*, Leipzig, 1914; MAYER, op. cit.,; BINDER, op. cit. Puede consultarse el trabajo muy completo de ANTONIO BANFI, *Il problema epistemologico nella filosofia del diritto e la Teorie Neokantiane*, en *Riv. Internazionale de filosofia del diritto*, páginas 194 y siguientes, 1926.

un derecho que en su contenido concordara con la naturaleza, tomando como medida ya la naturaleza del hombre, ya la del derecho para establecer una serie de preceptos de validez incondicional sin consideración a las condiciones de lugar y de tiempo. La contradicción del derecho deducido de la pura razón con la realidad, no fué salvado tampoco por la escuela histórica al aplicar con exclusividad este último criterio.

Tal conocimiento de validez general sobre el derecho no puede ser obtenido *a priori*, como fué el propósito del derecho natural; tampoco inductivamente de la experiencia histórica, porque en cada consideración del derecho históricamente formado se presupone su concepto. La investigación de lo unitario, permanente y condicionante de toda la realidad jurídica, será el único camino posible para establecer la correspondencia de la realidad con el pensamiento.

El hecho del derecho, o sea el derecho empírico, es una construcción espiritual. Sólo, pues, será posible diferenciar el derecho en el total de la actividad de la vida social, agotando, por análisis crítico, la realidad jurídica. Pero la consideración de los preceptos y de las instituciones jurídicas en general, darán entre ellos diferencias que obedecen al propósito que en particular persigue cada precepto o institución. Es la realidad jurídica que contempla la situación particular de los hombres asociados jurídicamente. Es realidad mutable que responde a las necesidades de la lucha por la existencia con relación al tiempo y al espacio, que no es posible transformar en constante e imperecedera, por que obedece a la exigencia de satisfacer aspiraciones y necesidades particulares en cada individuo. Por otra parte, una disciplina que por tal camino operara llevará, como consecuencia, a una doctrina relativamente general del derecho, que no valdría incondicionalmente para todo derecho posible.

Pero todos los preceptos e instituciones jurídicas llevan en sí la calidad común de ser derecho. Todas estarán ligadas por el elemento permanente y condicionante que se resume en la idea central del derecho, que es posible descubrirlo en las especialidades mutables y cuya consideración se hace lógicamente determinante. Es un concepto puramente formal, privado de contenido, análogo a las categorías de la naturaleza obtenidas por

Kant, e importa un conocimiento para todo derecho posible independientemente de las especialidades jurídicas.

Para llegar a ese conocimiento hay que proceder por la determinación de lo que es forma y materia.

Se entiende por *forma* el modo condicionante de ordenar ideas unitariamente (1). No basta la generalidad del concepto, sino que es necesario que se comprenda como condición lógica de un contenido de ideas, cuyos elementos forman la *materia*. En la ordenación de ideas jurídicas la investigación ha de tender, entonces, a determinar los elementos comunes de distintas ideas jurídicas. Los elementos siempre iguales y condicionantes se comprenden por *análisis crítico* y se señala como procedimiento unitario de ordenación de la materia.

Ahora bien, *forma* y *materia* no están en relación temporal, es decir, que la forma ha de ser una condición apriorística de la materia, ni tampoco a la inversa. Forma y materia no existen en la relación de causa y efecto. La reflexión crítica es la que opera sobre la idea que aparece formada a nuestra conciencia, penetrando su composición y deslindando lógicamente el sentido de lo condicionante y condicionado. Tal procedimiento tiende a aclarar, en nuestros contenidos de conciencia, lo que debe entenderse por derecho, objetivamente, sin consideración a situaciones particulares. El análisis crítico de las ideas jurídicas resuelve sobre los elementos formales y materiales, es decir, sobre aquello que es condición de todo derecho y lo que por ella está condicionado.

Otra cosa es *forma* y *contenido*. Cada pensamiento tiene un contenido sin el cual no tendría significado. Por *contenido* debe entenderse la especialidad por la cual un pensamiento se determina permanentemente como distinto de otros. El contenido se compone, a su vez, de forma y materia. Pero hay contenidos que no son más que formas puras cuya especialidad consiste en la oposición con todos los elementos condicionados de nuestro

(1) KANT, *Kritik der Reinen Vernunft* (Samliche Werke-Herausgegeben von Karl Vorländer) Band I, página 76, Leipzig, 1922; STAMMLER, *Theorie der Rechtswissenschaft*, página 7, Halle, 1911; *Begriff und Bedeutung*, *op. cit.*, página 6.

reino mental. En cambio no es lo mismo *contenido y materia*, por lo que no se supone como posible que en tal equivalencia se oponga a la forma.

Un contenido de conciencia que fuere sólo materia, no podría lógicamente existir, por cuanto por ésta se entiende el elemento que la forma determina (1).

Para el derecho existen contenidos de pensamientos que no son más que formas permanentes del proceso de ordenación de las ideas jurídicas. Pero no se dan contenidos jurídicos que en su especialidad se presenten en oposición a la forma y que puedan ser pensados sin ella, es decir, sin la manera unitaria que los determina o los juzga. Ahora bien, por *forma* de un pensamiento jurídico debe entenderse el modo y manera condicionante en el cual las ideas jurídicas especiales son ordenadas. Y en cada contenido limitado de derecho puede distinguirse al lado de la materia determinada por ella.

El proceso llevará progresivamente de ideas jurídicas limitadas a ideas más generales, al propio tiempo que se operará una ordenación sistemática de lo que se compruebe como condición lógica de las especialidades jurídicas. Ello es sometido a nueva deliberación, en manera abstracta, eliminando los elementos de la determinación concreta. Cada forma o unidad condicionante determinará nuevas ideas, como condiciones que a su vez son condicionadas y metódicamente subordinadas a otras direcciones de la conciencia, hasta llegar a formas puras de la ordenación como el concepto de la relación jurídica o la idea de la justicia, que no tienen los elementos variables de la materia especial.

(1) Stammler aclara que cualquiera que sea la acepción idiomática de tales palabras *Form-Stoff-Inhalt* debe considerarse que se trata objetivamente de tres conceptos como direcciones fundamentales de los pensamientos. El contenido del pensamiento existe por sí y dentro de su especialidad se encuentra la forma y la materia determinada por ella. *Theorie*, página 10. Por otra parte aconseja, para aclarar más objetivamente el sentido, el uso de la palabra alemana *bedingend* (condicionante), ya que forma es la expresión breve de « la manera lógicamente condicionante de una serie de ideas ». *Begriff und Bedeutung*, *op. cit.*, página 7.

IV

En análisis crítico no puede distinguirse el elemento formal y el material separadamente el uno del otro. Para ello tiene que ser dado el hecho del derecho, que es el elemento lógicamente determinable y el cual es comprendido por las series de ideas condicionantes de la ordenación metódica. Tampoco es posible fuera de cada experiencia. El principio de ordenación unitaria de las ideas jurídicas no tiene significado sino en su aplicación. Con relación al tiempo existe primero el suceso y sólo ante él es posible determinar su condición. Pero tal suceso, sea percepción o volición, considerado en su origen se muestra como condicionado, es suceso empírico, de tal manera que pretender determinarlo en forma y materia fuera de él importa señalarlo *apriorísticamente*, es decir en juego exclusivo de la razón. Tampoco las formas puras de la reflexión jurídica son ideas innatas; ellas también son adquiridas con carácter de condicionadas. El elemento unitario y el especial no se refieren al origen de tal o cual idea sino que importa una distinción sistemática que se opera dentro de nuestro reino mental.

Por consecuencia, si las formas puras de la reflexión jurídica importan la determinación del elemento de validez general de la voluntad jurídica, no se podrá obtener sino por el análisis crítico de esta última.

El método adecuado es la *auto reflexión crítica* (1).

Se parte del hecho del derecho históricamente dado pero no de determinadas especialidades jurídicas, para desmembrar problemas jurídicos en general. La ordenación sistemática del contenido jurídico históricamente dado, capacita para conocer las maneras unitarias de la ordenación en cuya virtud los problemas jurídicos especiales reciben un sentido comprensivo. El proceso de ordenación se resuelve, en la distinción del método formal de la determinación lógica y de la materia condicionada.

Importa el examen sobre la manera del pensar necesario para

(1) STAMMLER, *Theorie*, página 22; *Lehrbuch*, página 9; *Begriff und Bedeutung*, *op. cit.*, página 8.

tener, en la conciencia, un objeto unitariamente concebido, — para la Filosofía del derecho, la determinación y juicio jurídico, — y sobre el proceder que debe necesariamente seguirse si en el pensamiento jurídico debe reinar orden y unidad (1). Y tal conduce a las investigaciones de la filosofía del derecho: el concepto y el ideal del derecho.

V

La investigación conducente a la determinación de la forma y de la materia en el derecho históricamente dado, que es de la esencia de la filosofía del derecho de la escuela de Mamburgo, supera las concepciones hasta ahora en boga. No es solamente por su carácter eminentemente filosófico, que da a esta disciplina una condición autónoma, sino también porque es la única manera posible de evitar el dualismo del ser y del no ser, carne de la filosofía clásica. El análisis crítico de la realidad jurídica permite mostrar el carácter diferencial del derecho al propio tiempo que, recomponiéndolo en el todo social, hace posible la valoración de sus exigencias éticas.

Para el derecho natural clásico la sociedad era una hipótesis concebida según un modelo ideal propio de un estado natural. El derecho era el medio técnico elaborado por el legislador y en cuya virtud era posible obtener el estado jurídico conforme al modelo ideal.

En Kant, sin el contenido eudemonista de la filosofía wolfiana, alcanza un valor formal, pero derivando de las formas puras realidades empíricas, confunde forma y materia.

El movimiento de retroceso a Kant restaura el valor de su analítica trascendental y con ellas las condiciones de la investigación que se aplican al derecho.

Pero el análisis crítico de la realidad jurídica propiciado y sostenido por Stammler, tiene a su vez sus contradictores. Por una parte se aspira a que la filosofía del derecho se ocupe más que del método para desentrañar sus investigaciones de la rea-

(1) *Begriff und Bedeutung*, op. cit., página 8.

lidad jurídica, de descubrir la definición del contenido del derecho justo para que participe en la determinación de los fines de la justicia (1). Se mantiene dentro del criticismo en cuanto considera como conocimiento de validez general al de la pura forma del derecho, pero no con relación a cualquier contenido, dejando a salvo la posibilidad de juicios científicamente fundados sobre el valor del derecho de validez puramente relativo.

Siguiendo, pues, este nuevo camino del relativismo se objeta la incorrección del método empleado por Stammler (2). La investigación no debe tender a investigar lo que en la realidad existe, sino a determinar las leyes que condicionan una realidad que tiene una calidad producto de la razón del hombre, pues cultura es realidad con sentido, es formación racional según las leyes de la libertad. La reflexión sobre el sentido de la realidad cultural conduce a la idea del derecho, que se concibe como una exigencia de la humanidad. Prescribe un estado determinado y por consecuencia es el motivo para que tal estado se alcance, de donde deriva que la idea del derecho es constitutiva de la realidad. A su vez tal idea es normativa, pues en cuanto la realidad es percibida se determina en relación con la exigencia. Aquí de nuevo se presentan los dos problemas de la filosofía del derecho: el concepto y el ideal del derecho (3).

Pero el punto de partida es siempre el mismo. Si el proceso metodológico distingue una orientación de otra, todas se unen en su base fundamental: el análisis crítico de la realidad jurídica. Por él alcanzan sentido los problemas de la filosofía del derecho que procura la investigación sobre el orden correcto de la vida social.

ALBERTO J. RODRÍGUEZ.

(1) RADBRUCH, *op. cit.*, página 24 y siguientes.

(2) BINDER, *op. cit.*, página 125 y siguientes.

(3) BINDER, *op. cit.*, página 135.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS

EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Al frente de un instituto de enseñanza de la Capital hay grabada en grandes letras la siguiente inscripción: *Liber Liberat*, que quiere decir: del libro sale la libertad individual del hombre; y en verdad que la lectura del contenido de los libros nos abre horizontes mas amplios, nos trae hechos e ideas nuevas, nos transmite el saber del pasado y la crítica de las doctrinas actuales, permitiéndonos así elaborar un juicio para el futuro; pero sin embargo encontramos algo de excesivo en el aforismo.

Pensemos que el libro es obra del hombre, con su saber entran también en él sus errores, el alcance de sus conocimientos no va mas allá del horizonte de la época y sus doctrinas serán más o menos subjetivas, porque el saber de hoy es el error de mañana!

Entonces, la libertad que provee el libro encierra, evidentemente siempre, algo de dudoso, incompleto y falaz, de modo que aquel que usara el libro como único «proveedor» de su libertad intelectual sería pronto mas esclavo que dueño del mismo, y correría el peligro de perder la independencia de su razonamiento en vez de ganarla, así como pasa frecuentemente, que uno piensa con ideas ajenas en vez de las propias y a menudo sin darse cuenta; de modo que podríamos decir: *Liber non semper liberat, sed esclavizat* (S. V. V.).

Si el peligro de la educación unilateral por una cultura excesivamente formalista y de una desviación sugestiva de las mentalidades por lo impreso, especialmente para los dúctiles cerebros de los jóvenes, existe para cada rama de las ciencias, es doblemente temible este hecho en la enseñanza de las ciencias

naturales en las cuales las descripciones de segunda mano nunca producen impresiones fieles; sus objetos y procesos formulados con palabras ajenas transmiten símbolos verbales pero no realidades naturales y el niño se llena de esquemas copiados cuando debería nutrirse de verdades originales y en lugar de estudiar el «libro de la naturaleza» tiene que cargar su memoria con lo que otros han leído o formulado y con eso pierde lo mejor que la enseñanza genuina postula: *el contacto directo con el objeto natural, la capacidad de observarlo con los propios ojos y describirlo con sus propias palabras*; y pone en peligro todo lo que estimula el interés personal afectivo del niño.

Por eso afirmamos por lo pronto: *non liber sed natura liberat*, palabras que deberían inscribirse al frente de las aulas donde se enseñan ciencias naturales.

La enseñanza con el libro en las mano es naturalmente más rápida y cómoda, pero su formalismo cansador debe fastidiar finalmente, tanto al buen profesor como al buen alumno, provocando en ellos el horror al libro.

Por suerte, en realidad el asunto no es tan trágico como parecería por lo expuesto.

En primer lugar, todos los niños llevan desde su edad preescolar un caudal de conocimientos, directamente adquiridos por propias observaciones, si bien siempre sugestivamente orientados por otras personas mayores de su ambiente; por otro lado las escuelas mejor dotadas tienen hoy día su pequeño museo escolar donde están a la vista objetos variados. Además de los jardines botánicos y zoológicos en los museos de historia natural puede perfeccionarse esa enseñanza visual con material conservado, muerto.

Pero de esto, sólo aprovechan los niños de las grandes ciudades, los demás sólo excepcionalmente lo pueden hacer (1). Sin embargo todo esto no llena la exigencia básica de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela la cual requiere que esté orientada, en primer lugar, sobre los *fenómenos vitales* y no

(1) No está demás insistir en que los alumnos de las escuelas del campo debieran tener facilidades para visitar con regularidad, en compañía de sus maestros, las instituciones de la Capital.

sobre las formas muertas, las que sólo deberían usarse como complemento.

Insistimos además en que los ejemplares usados deben elegirse entre las especies más comunes de la región y que todo lo raro y exótico debe ser relegado a segundo lugar, exigencia ésta, que debe parecer muy natural y sin embargo se observa que el alumno desconoce en gran parte las plantas y animales que lo rodean y sólo conoce generalmente y de memoria, mucho mejor lo ajeno y raro.

Precisamente por ser tendencia natural en el hombre no estimar suficientemente los fenómenos y objetos ordinarios, el maestro tiene que abrir los ojos a sus alumnos sobre el hecho de que *cualquier fenómeno natural, aun el más común, encierra todos los problemas y maravillas orgánicas*, y que por consiguiente la hoja de un pasto o el ala de una mosca deben ser considerados como objetos dignos de la mayor atención.

Esto se conseguiría, en botánica, con la implantación de jardines escolares; cuidados por los propios alumnos o en su defecto el cultivo de plantas comunes y útiles, en macetas; de bulbos en aguas y ensayos de germinación de granos de cereales en soluciones minerales diversas; con la práctica de injertos y brotación por estacas de álamos y sauces; con cultivos de hongos y bacterias sobre papas o gelatina, etc., etc.

En zoología, con la instalación de acuarios y terrarios escolares poblados con animales de la estación; pájaros en jaulas en las que pueda observarse la nidificación; incubación natural o artificial de huevos que permitan hacer observaciones del desarrollo del germen (sin vivisecciones de animales que repudiamos en la escuela elemental) con los cuales se puede mostrar espléndidamente los fenómenos esenciales de la circulación, respiración, etc.

Hay que acostumbrar desde un principio al alumno a observar valiéndose de una lupa los pequeños animales y sus movimientos (1) (p. ej. una mosca viva en una cápsula Petri, o pe-

(1) Insistimos en la necesidad del uso temprano de la lupa, porque así el alumno está obligado a enfocar su objeto y a seguir su observación por un tiempo prolongado. Lo mismo decimos para botánica elemental.

queños crustáceos y las larvas del mosquito en el agua del acuario, etc.) y a describir con rigurosa exactitud lo que ven; entonces, y sólo así cumpliremos la primera y fundamental misión del maestro: la de educar las *facultad de observación personal y crítica* del alumno; enseñar *a ver* es la primera ley en enseñanza biológica y de ella llegaremos en seguida a la segunda: no *el fenómeno morfológico en sí, sino el proceso fisiológico* es la finalidad de todo estudio y por eso insistimos desde un principio en que la enseñanza debe impartirse con el objeto *vivo* y no con el *conservado*.

El tercer mandamiento biológico es: *non multa sed multum*, no la cantidad de conocimientos ingeridos, sino la calidad de lo digerido, alimenta el espíritu humano. Vale más conocer un solo proceso fundamental en todas sus fases, que retener en la memoria un detalle abrumador de nombres anatómicos y clasificaciones; por eso observamos que, frecuentemente, aquellos alumnos considerados como más «inteligentes» (los dotados de rapidez rememorativa) fracasan más tarde frente a los «hechos» y aparecen entonces los «mediocres», es decir, los más lentos pero dotados de mayor atención concentrativa.

Con este criterio entramos ahora al estudio detallado de los puntos más importantes de la enseñanza biológica.

a) *Los programas*. — He aquí la enfermedad del siglo en nuestra pedagogía: cada ministro, cada inspector, cada director nuevo, cree que su misión es la de reformar, cambiar, enriquecer, metodizar, etc., los programas de la enseñanza, los cuales, debido a ese cuidado paternal que les prodigan, están tan perfeccionados, que por ellos debieran egresar los niños de nuestras escuelas hechos unos modelos de sabios. Pero con los programas pasa lo que con los buenos propósitos: los mejores pueden llevar al infierno.

Insistimos: un buen maestro no necesita esos programas hinchados, analíticos, sintéticos, eclécticos, santificados, y un mal maestro no se mejora con ellos.

Valdría más reformar la educación del maestro y dejarle en cambio su *libertas docendi*, dignificando su función educadora: menos programas y más material y medios de enseñanza en ciencias naturales debería ser la preocupación de las autoridades.

b) *La sistemática.* — Sabemos que la agrupación en sistemas, en botánica y zoología, así como en antropología, no es nunca algo definitivo; es lógicamente el resultado siempre provisorio de trabajos cada vez más perfeccionados; por eso no hay que exagerar su importancia en la enseñanza, debe ser el medio y no el fin de ella. No debe irse de la sistemática al estudio de los tipos, sino que, por el contrario, el alumno debe llegar del estudio especial de los individuos a su agrupación, así comprenderá mejor el sistema como resultado de su propio esfuerzo y dará a las clasificaciones un valor real.

En cuanto a la nomenclatura hay que usar siempre en primer lugar los nombres vulgares y no insistir demasiado en el uso del vocabulario científico.

c) *El material.* — Debe, en primer lugar, ser recolectado por maestros y alumnos en sus paseos. Estos paseos, realizados en todas las estaciones del año, permitirán observar los cambios de la fauna y flora del lugar, en su adaptación al ambiente: la ecología sólo se puede estudiar debidamente en la naturaleza viva. Los paseos escolares son por eso indispensables.

En primavera se observará cuáles son aquellas plantas que primero brotan y florecen, y se recolectarán las algas de las lagunas junto con su microfauna para el acuario escolar. Los huevos con embriones (rana, sapo, etc.) en los charcos son un material espléndido que, recogidos en cápsulas con agua, siguen su desarrollo natural y permiten seguir paso a paso toda la metamorfosis del anfibio (las larvas deben alimentarse con lechuga).

Se observará la morfología de los pájaros, sus cantos característicos (falta un buen librito con los gritos y cantos de los pájaros de la Argentina que, a la vez, podría informar sobre sus alimentos, nidificación, migraciones, etc.) (1). A los pájaros muertos se les debe revisar el estómago, cuyo contenido nos indicará si se trata de especies útiles (contenido de larvas, insectos, etc.) o de especies dañinas (contenido de granos, raíces, etc.) (2).

(1) Recomendamos la interesante y meritoria revista *El hornero*, excelente contribución al estudio de la biología musical.

(2) Abriendo hace poco una víbora ciega (*Amphisbena Darwini*), encontramos su estómago lleno de larvas de hormigas. Entonces, ¿no perseguirla!

Continuando así, se observarán a cada cambio de estación las nuevas formas o manifestaciones de la flora y fauna del lugar; más adelante daremos más detalles del material de observación.

d) Reproducciones gráficas. — Aparte de la descripción verbal de lo observado, debe exigirse siempre al alumno una reconstrucción, por el dibujo o pintura, de los objetos. El croquis o esquema se irá perfeccionando poco a poco con detalles y los alumnos tendrán así, finalmente, un atlas manual propio, natural, que les proporcionará más placer que la más grande enciclopedia ilustrada.

De gran utilidad serán las fotografías de los árboles característicos de la región, agrupaciones florales, bosques, etc., o de animales.

Cada maestro debería tener su pequeña cámara fotográfica con su correspondiente instalación para revelaciones (1).

Moldes de cera y yeso son fáciles de ejecutar y muy recomendables.

e) La microestructura. — Hay que acostumbrar al alumno a ver detrás de la macroestructura la verdadera estructura funcional elemental. Ya la observación con la lupa amplía su horizonte y le permite formarse el concepto del « más allá. »

Por esto mismo, en los cursos superiores, será de gran provecho la técnica elemental de microscopio, pero no se cometa el frecuente error de creer que tanto mayor es el aumento que se usa, tanto más se ve, pues es precisamente lo contrario. Deben usarse aumentos de 150-300 d.

Muchos objetos se observan directamente, es decir, sin fijación ni coloración, como algas, infusorios, hidras, hongos, etc. La sangre, la leche, las secreciones de órganos se prestan para esto admirablemente.

La sangre se saca del lobulillo de la oreja punzando con una aguja esterilizada, aprovechando esta oportunidad para explicar el objeto y la importancia de la esterilización y asepsia.

Para hacer el estudio de tejidos como el muscular, nervioso

(1) Igualmente se necesita una pequeña linterna para proyectar los diapositivos.

y glandular, se harán disecciones con aguja, observando al microscopio estos tejidos disociados con el diafragma bien cerrado.

Son de gran provecho también cortes de tejidos frescos, realizados sin más instrumental que una navaja y luego aclarados con glicerina o agua acidulada (ácido acético). Dan muy buen resultado los cortes transversales o longitudinales de tallos de plantas, hojas, brotes, raíces, flores, etc. Las piezas pequeñas se cortan colocándolas entre dos corchos y con eosina se pueden hacer tinciones muy bonitas.

Para estudiar tejidos animales se cortan en la misma forma, a mano, trozos de músculo, hígado, riñón, cerebro, etc., de un conejo, por ejemplo, pero aquí se hace necesario endurecer los trozos colocándolos por algunos días en alcohol. Con un poco de ejercicio se consiguen cortes delgados que permiten estudiar su estructura suficientemente.

f) Biología experimental. — Nada es más interesante e instructivo para el espíritu infantil que la observación experimental de los fenómenos naturales.

En las escuelas se puede aprovechar esta disposición del niño haciendo ensayos de fermentaciones de azúcar, vinagre, leche, etc. Con plantas en germinación experimentos de heliotropismo, tigmotropismo, geotropismo; cultivos artificiales de plantas en terrenos abonados con diferentes minerales, ensayos de brotación por estacas, como ya hemos mencionado.

En animales, las incubaciones artificiales de huevos siguiendo paso a paso su desarrollo natural embrionario; la metamorfosis de los anfibios, y especialmente la observación de los animales del terrario y del acuario, sometidos a condiciones distintas como, por ejemplo, el estudio del comportamiento y aprendizaje en laberintos, domesticación, etc. Esta psicología comparada de los animales se hace mejor confrontándola con la serie de los cerebros, preparados y conservados en formol al cinco por ciento, desde el del pescado hasta el del mono (morfología comparada), así los niños se dan cuenta del desarrollo biológico y de la función vital más importante y su correlación orgánica. También podrían hacerse otras colecciones comparadas de órganos como, por ejemplo, de corazones, hígados, riñones, órganos de los sentidos, extremidades, alas, uñas, huevos, etc., te-

niendo cuidado siempre de hacer al propio tiempo que el estudio morfológico comparado, el de las funciones.

Todas estas colecciones no deben ser adquiridas, sino elaboradas poco a poco en las clases mismas y, así, en pocos años, tendría cada escuela su gabinete de biología comparada.

Naturalmente que las autoridades deben proveer a la escuela de los instrumentos más necesarios a tal fin. (1).

Un punto especial todavía: se puede hacer en la escuela ensayos sobre el importante problema de la herencia, elaborando « estadísticas » con los propios niños ; cada alumno puede clasificar las calidades más sobresalientes de sus padres y antecesores, como por ejemplo el color, la estatura, los ojos, nariz, boca, cabello y señas particulares y registrar de qué manera esas características están distribuídas en la línea ascendente y descendente de su familia ; así con el curso del tiempo se tendría un precioso material para la « genética humana » en la Argentina.

En los cursos superiores se podría agregar el cruzamiento de plantas y animales pequeños, por ejemplo conejo blanco con negro, flores de diferente variedad, etc., prestándose estos experimentos para la discusión de las reglas de la eugenia humana y de la higiene sexual, puntos éstos que hoy en día deben ya ser tratados seriamente en la escuela en bien de la prosperidad futura de la nación, y tratados así, en forma natural y científica, quedan allanadas las dificultades escabrosas que el tema presenta.

g) Colecciones. — Hemos dejado ya establecido que las colecciones naturales no deben comprarse sino hacerse. Para el hombre, sólo tiene verdadero valor lo que elabora con su propio esfuerzo. La fortuna que se hereda se aprovecha pero no se estima.

En su confección debe regir el concepto comparativo y genético : serie de todos los órganos en evolución ascendente ; colecciones seriadas de hojas, flores, semillas, maderas, etc., debiendo ser éstas de la flora y fauna regional.

Cada alumno debe elaborar además su pequeño herbario

(1) Para más detalles sobre este capítulo ver nuestro *Tratado de biología general y especial* (tomo I, págs. 612-637), edición de la *Revista del Jardín Zoológico de Buenos Aires*.

particular, cuya perfección y cuidado le proporcionará crecientes satisfacciones.

Se necesitan para esto pequeñas prensas manuales de fácil construcción y los ejemplares se guardan en un álbum de papel secante gris con indicación de nombre, variedad, procedencia y fecha.

De la misma manera se deben hacer colecciones de mariposas, coleópteros y ortópteros diversos, hormigas, etc., etc.

Estas colecciones educan y perfeccionan la técnica manual y desarrollan el sentido estético.

Pero es necesario, además, que estas colecciones «lugareñas» se enriquezcan con formas características de otras zonas y a tal efecto se recomienda un «canje regional» entre las escuelas del norte y del sur, o entre las de la pampa y la cordillera, realizando así un «comercio biológico» sanamente interesado.

Hoy que se acepta la necesidad del canje internacional de profesores y alumnos, debiera no olvidarse aquello de que «la caridad comienza por casa». Proponemos, pues, a las autoridades escolares respectivas un canje nacional de elementos, reglamentado y dirigido por las mismas, las que también deberían tener a su cargo la provisión de material extranjero que complementa al propio.

h) Bibliotecas biológicas. — He aquí un tema delicado en la Argentina y sentimos de veras tener que ocuparnos de él, pero hay que decir crudamente en honor a la verdad: los tesoros de la fauna y flora argentina estudiados con empeño en monografías importantes por autores extranjeros y del país, no se han puesto al servicio de la enseñanza escolar en la medida necesaria tal como en otros países sudamericanos se realiza.

Estamos atrasados, y he aquí una oportunidad apremiante que se brinda a las autoridades para desviar su actividad hacia un problema más interesante que el de los programas.

Faltan en nuestro país textos de botánica y zoología ilustrados con plantas y animales de procedencia argentina. Escasean las ilustraciones microscópicas realizadas con material de esa proveniencia y así nuestros alumnos se impregnan con material ajeno y desconocen el propio.

Esto llega a tales proporciones que hasta en la enseñanza

universitaria se nota una directa ignorancia en el estudiante de todo lo que se refiere a la biología argentina. En un país en el cual la historia patria se enseña con tanto empeño debería enseñarse con igual entusiasmo su historia natural autóctona.

Necesitamos, pues, elaborar botánicas y zoologías nuevas, ilustradas, en primer lugar, con organismos del suelo y de los mares argentinos y en segundo lugar con material de otra procedencia (1). Ésta sería obra didáctica, patriótica y práctica a la vez. Patriótica, porque así el alumno conoce de veras a su patria y sólo lo que se conoce se puede amar en el verdadero sentido de la palabra. Y es práctica porque, abundando el material biológico en nuestro país, cada alumno tiene la posibilidad de conseguirlo con facilidad y puede hacer un estudio práctico, objetivo y personal.

Falta una obra biogeográfica argentina para uso escolar, ilustrada con la documentación característica de sus diversas zonas tan variadas. Sería triste esperar a que un extranjero la hiciera y para la cual abundan ya materiales de valor, recogidos por geógrafos, geólogos y biólogos argentinos.

De esta manera tendría el alumno en sus manos, libros que le permitirían una verdadera orientación en su propio ambiente natural, lo que no puede hasta hoy hacer el escolar argentino. Es éste un aislamiento artificial del adolescente que explica en parte el poco cariño que tiene nuestra juventud para las excursiones lejanas a sus montañas o territorios de los confines, cosa que con gran entusiasmo se realiza en otros países con gran beneficio de la salud física y psíquica del joven.

Hay que inculcar en el espíritu del alumno el interés y la afectividad por las formas vitales nativas. La biblioteca del maestro también carece de obras de consulta prácticamente útiles; él también debe tener a mano para su información amplia, en la biblioteca escolar, libros que contengan el material completo de la fauna y flora sudamericana en primer lugar, y no

(1) Un ensayo en este sentido hemos comenzado desde 1915 con nuestra *Biología general y especial* y de la cual han aparecido los dos primeros tomos (*Biología elemental* y *Biología genética comparada*), edición de la *Revista del Jardín Zoológico de Buenos Aires*.

el de continentes extraamericanos como pasa, lo cual no quiere decir que neguemos la utilidad que hay en aumentar la colección de obras extranjeras traducidas al castellano que deben complementar la enseñanza basada esencialmente en los primeros.

De entre esas innumerables obras, sacamos algunas que consideramos muy útiles y de las cuales algunas ya han sido traducidas :

- Altmann, *Los organismos elementales*.
Bateson, *Herencia*.
Claus-Groben, *Zoología*.
Dapenvort, *Morfología experimental*.
Driesch, *Filosofía de lo orgánico*.
F. Fabre, *Vida de insectos*.
France, *Fisiología de los sentidos vegetales*.
V. Franz, *Historia de los organismos*.
Haberlandt, *Fisiología botánica*.
M. Hartmann, *Biología general*.
O. Hertwig, *Embriología general*.
Tost, *Fisiología vegetal*.
C. Kraepelin, *Principios de biología*.
J. Loeb, *Dinamismo vital*.
J. Loeb, *El organismo vivo en la biología moderna*.
T. H. Morgan, *Evolución y mendelismo*.
J. F. Nonidez, *Variación y herencia*.
Franke, *El hombre*.
Schmeil, *Botánica*.
Stöhr, *Histología*.
Strafsburger, *Botánica*.
Sachs, *Botánica fisiológica*.
Terfve-Burlot, *Botánica*.
Warburg, *Botánica*.
Wettstein, *Botánica sistemática*.
Brehm, *La vida animal*.

La biblioteca de la escuela debe tener además una sección de diapositivos fotográficos originales y no sacados de libros o esquemas, con colecciones de biología argentina en primer lugar y completada con material de otra procedencia, debiendo las clases ilustrarse sistemáticamente con la proyección de es-

tos diapositivos que se prestan mejor para la enseñanza que los dibujos de libros siempre esquematizados. En mapas murales instructivos no hay escasez pero como provienen de Europa domina en ellos el material extranjero (recomendamos especialmente los de Pfurtscheller, Viena).

i) Instituto biológico central argentino con estaciones zonales. — Se nos preguntará ahora con todo derecho: ¿cómo vamos a subsanar estos defectos más o menos graves de la enseñanza escolar en ciencias naturales? Pues, no comprando en primer lugar libros, *liber non liberat*, si nó creando un asiento central de dichos estudios y su enseñanza, el cual falta aún en nuestro país y que se podría denominar « Instituto biogeográfico central argentino » (1) y que se encargaría de formar y perfeccionar los profesores que necesitamos.

Tal instituto podría estar constituido por las siguientes secciones:

Sección zoológica, encargada de recolectar el material de estudio de las diferentes zonas, conservarlo y repartirlo, una vez estudiado, a las diferentes escuelas. Debería ocuparse especialmente de su embriogenia, morfología e histología comparada, ramas zoológicas que en la actualidad no se estudian debidamente.

Sección botánica, con los mismos fines y especial dedicación al estudio ecológico, micrográfico y genético.

Sección bioquímica, que aprovecharía los estudios químico-orgánicos que realizara para hacer un análisis de los productos existentes y aconsejar su explotación económica.

Sección de cruzamientos artificiales, en la que tanto en animales como en plantas se aplicarían los conocimientos adquiridos en los últimos decenios sobre la herencia orgánica, multiplicando los experimentos cuyos resultados son tan útiles a la agricultura, ganadería y eugenia humana y que en la Argentina no se cultiva en la actualidad sistemáticamente como se hace en todos los países.

Sección bibliográfica y fotográfica, que se encargaría de la recolección completa de todas las obras científicas aparecidas en la

(1) El término biológico está abusivamente monopolizado en el solo sentido de la microbiología y su aplicación directa a la medicina.

Argentina, facilitando así su consulta y que estaría además encargada de la publicación de las obras extranjeras ya citadas, estando además bajo su control la ejecución de los diapositivos y su distribución a las escuelas del país.

Sección museo biológico, que se iría formando poco a poco y que serviría de ilustración y sitio de estudio para todas las formas de adaptación de la vida a los diferentes factores del ambiente y que debiera mostrar en primer lugar la función vital en sus diferentes fases y no sólo la forma exterior y el esqueleto como lo hacen nuestros museos actuales.

Sección excursiones, que tendría a su cargo la organización de excursiones periódicas, científicas, de comisiones de maestros y alumnos con el objeto de recolectar material biológico terrestre, acuático, marino, cordillerano, etc. Dichas comisiones tendrían también a su cargo el dar conferencias de divulgación con demostración del material coleccionado.

Sub-estaciones regionales, deben formarse poco a poco estas estaciones, migratorias o sedentarias, andinas, fueguinas, subtropicales, etc. donde los estudiantes pudieran pasar una temporada como lo hacen análogos institutos de Europa y Norte América. En esas estaciones se harían estudios especiales locales sobre migraciones, plantas y animales propios de la región, microbiología, etc.

Sección publicaciones y cursos especiales, encargada de publicar en forma adecuada la labor del instituto, ya sea en revistas o libros que se remitirían a todas las escuelas del país para formar y enriquecer sus bibliotecas escolares y organizar con regularidad cursos de enseñanza para alumnos adelantados, maestros de escuela y profesores de estas especialidades.

De esta manera alcanzaríamos finalmente la verdadera misión de la enseñanza inferior y media de las ciencias naturales, formando discípulos que egresarían sabiendo lo que ven y estudian, acostumbrados a la técnica científica moderna y conscientes de la importancia de los tesoros orgánicos de su patria y podríamos entonces, convencidos ya de la inutilidad del verbalismo y formalismo, decir: *Non liber sed labor liberat.*

Dixi et salvavi animam meam.

CHR. JAKOB.

JUAN ENRIQUE PESTALOZZI

SU VIDA Y SUS OBRAS

CAPITULO I

Los precursores de Pestalozzi

I

FRANCKE, ROCHOW, COMENIUS, BASEDOW
MONTAIGNE, LOCKE

El pastor protestante Francke (1663-1727) fundó en 1695 una pequeña escuela para niños pobres, invirtiendo en esta empresa la modesta suma de 17 francos.

El ex oficial del ejército prusiano Rochow (1734-1805) propagó la idea de la necesidad de instruir a los hijos de los paisanos, fundando y sosteniendo de su peculio una pequeña escuela en 1772, que recibió ayuda del emperador Federico II; este apoyo le fué negado por Federico Guillermo II, a insinuación del clero que veía con desconfianza una escuela laica. Rochow publicó algunas obras abogando por la educación popular, y son: *Libro escolar para los hijos de los paisanos, o para uso de las escuelas de aldea* (1772), *El amigo de los paisanos* (1773), *El amigo de los niños* (1775) y *Del mejoramiento del carácter nacional por las escuelas populares* (1779).

La educación del pueblo durante el siglo XVIII, a excepción de estos nobles esfuerzos, era casi nula, y lo poco que se hacía era una calamidad, enseñándose de memoria y sin más método que el empleo de la férula. Por lo demás, toda la instrucción se

concretaba, por regla general, a enseñar de memoria el catecismo. Sin embargo, grandes pensadores habían sostenido anteriormente ideas más racionales acerca de los métodos pedagógicos. En el siglo XVII, Comenius abogó por la enseñanza de la observación directa, por la *intuición*, método que defendió y aplicó a fines del siglo XVIII Basedow, aunque sólo en provecho de niños burgueses.

No puedo dejar de citar aquí a Montaigne quien, en el siglo XVI, combatió contra la pedagogía calamitosa en boga, y sostuvo nuevos principios para la instrucción aunque personalmente nunca realizó ningún esfuerzo para educar a nadie, ni siquiera a sus propios hijos.

¿ Es Montaigne verdaderamente un precursor de Pestalozzi? Sí y no. En realidad, Pestalozzi no había leído a Montaigne, ya que, en 1801, en la primera carta a Gessner — en su obra *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* — declara que hace treinta años que no lee un libro; en otro lugar dice que no ha leído a Rousseau. Sin embargo, las ideas y las tendencias humanas, querámoslo o no, tienen su historia, por más originales que sean los hombres en su pensamiento o en su acción. Así, podemos ver en Miguel Montaigne un precursor del maestro de Zurich, y ya diremos por qué; a pesar de lo cual, apresurémonos a declarar que, en su espíritu eminentemente social y popular, la pedagogía de Pestalozzi no encuentra, en realidad, verdaderos precursores, excepción hecha de Rochow. Pestalozzi sólo se interesaba en la educación del pueblo; ni Montaigne, ni Locke, ni Rousseau, en cambio, pensaron — en cuanto a educación — en el pueblo.

Montaigne es precursor de Pestalozzi en cuanto ha escrito un bello capítulo de sus *Ensayos* — *De l'institution des enfants* — en que critica la pedagogía en boga y postula a favor de la educación del juicio, en el sentido de estimular en el niño el espíritu crítico, la observación y la independencia personal, y, sobre todo — y esto es lo que más lo acerca a Pestalozzi — su fe en la naturaleza. El escéptico Montaigne cree solamente en el conocimiento que respeta el curso de la naturaleza; por eso no cree en la medicina, ya que los médicos de su época no respetan la evolución de las enfermedades, entorpeciendo, con su arte, dicho curso, y fustiga, por igual motivo, la pedagogía en

uso entonces, que en esto también lo que importa es dejar libre curso a la naturaleza. Únicamente no se medirán las cosas con falsa medida si tenemos en cuenta a la Naturaleza. « Quien se representa como en un gran cuadro esta gran imagen de nuestra madre naturaleza; quien lee en su mirada una general y constante variedad; quien se advierte allí, y no en sí mismo, como un punto muy tenue, ese estima las cosas según su justo valor. » Ya veremos más adelante que en la observación del curso de la naturaleza Pestalozzi asentará firmemente su doctrina pedagógica.

Pestalozzi ve en la educación elemental el medio seguro de elevar el nivel moral y económico del pueblo; tenía una fe profunda en este postulado. Montaigne, en cambio, no cree en ese poder de la educación: es una profunda diferencia que separa a ambos pensadores.

En cambio, vemos en Montaigne un precursor no sólo de Pestalozzi, sino también de Froebel, en cuanto preconiza la necesidad de poner al niño en contacto con las cosas y dejarlo trotar libremente delante del institutor, a fin de descubrir sus tendencias naturales y de ponerlo en medio de la vida real; así los conocimientos, en vez de recibirlos ya hechos y de aprenderlos de memoria del libro, los va adquiriendo insensiblemente de los hechos que observa y que interpreta. Sin embargo, no llega a proscribir toda lectura, como lo hacía Rousseau en su *Emilio*, ni a declararse en contra de la imprenta, como lo hiciera Pestalozzi, sino, simplemente, combate la lectura de memoria, sin espíritu crítico, que no desarrolla el juicio; por otra parte, combate la lectura excesiva, que compromete la salud del niño y le quita la alegría, cosas éstas las máspreciadas de nuestra existencia. Lo que importa sobre todo a Montaigne es la educación del juicio: « ejercitad el juicio » será su constante estribillo.

El gran filósofo, médico y político inglés Juan Locke (1632-1704), publicó en el año 1693 sus *Pensamientos acerca de la educación*. En esta obra el gran pensador combate la pedagogía de su época y sostiene puntos de vista nuevos para la educación y la instrucción; pero, como Montaigne, no se preocupa para nada de la educación del pueblo. Su obra fué escrita — en forma de cartas — para que un amigo suyo tuviese las bases para ha-

cer educar a su hijo mediante un institutor. Es, pues, también, una pedagogía para dar normas a un preceptor privado para educar a « un joven caballero ». Educando bien a los caballeros, según Locke, éstos estarán en condiciones de poner orden entre los demás. Como se ve, si da fundamentos nuevos al arte de educar, en nada se parece a Pestalozzi, cuya única preocupación era la de educar al pueblo en la escuela. Dice Locke en el párrafo *Es preciso aprender un oficio*: « Me queda todavía algo que agregar, y sé bien que haciendo conocer mi pensamiento corro el riesgo de parecer olvidar mi asunto y todo lo que he escrito anteriormente sobre educación: porque yo quiero hablar de la necesidad de un oficio, y no he pretendido educar sino un caballero cuya condición no parece compatible con un oficio. Y, sin embargo, no vacilo en decir que quisiera que mi gentilhomme aprendiese un oficio, sí, un oficio manual: hasta quisiera que aprendiese dos o tres, pero uno especialmente (1). » Además, su poca consideración para la escuela lo evidencia en estas palabras: « Cómo pueden ser preparados para la vida social y dispuestos para hacer su entrada en el mundo, cuando estén maduros para esto, lo examinaremos en otro lugar. Pero cómo un niño pueda adquirir el talento del trato, el arte de resolver sus asuntos en el mundo por haber sido colocado en medio de un grupo de niños disipados, de camaradas de todas clases, por haber aprendido a querellarse a propósito del trompo, o hacer trampas en el juego, eso me es imposible comprenderlo. Y es difícil adivinar las cualidades que un padre puede esperar que sus hijos consigan en la sociedad de estos niños que reúne la escuela procedentes de todo género de familias (2). » Y a renglón seguido aboga por la educación mediante un preceptor privado.

En suma, Juan Locke en el siglo XVII renueva la pedagogía y aun en nuestros días leemos con placer y provecho sus *Pensamientos acerca de la educación*; pero si en esto podemos ver — como vimos en Montaigne — un precursor de la pedagogía de Pestalozzi, se aleja mucho de éste por su orientación individualista y conservadora.

(1) Traducción castellana de D. Barnés, página 273.

(2) *Ibidem*, página 84.

II

JUAN JACOBO ROUSSEAU

Las ideas sobre educación del filósofo ginebrino son una consecuencia de sus ideas generales, ya expuestas, en lo que tienen de esencial, en sus dos ensayos escritos para desarrollar los temas propuestos en concursos por una academia sobre los temas: *Si el progreso de las ciencias y de las artes ha contribuído a corromper o a depurar las costumbres* y *Del origen de la desigualdad entre los hombres*, en los cuales niega que sea un bien el progreso de la ciencia y del arte, y glorifica, en el segundo trabajo, el estado primitivo de existencia, en detrimento de la civilización. Su discípulo imaginario Emilio ha de criarse como un pequeño salvaje, sin que sepa — hasta los doce años — distinguir su mano derecha de la izquierda.

Estaba convencido que el sentimiento es un aspecto primordial e independiente de la vida del espíritu con los mismos títulos que el conocimiento. Sus ideas son hijas de sus sentimientos, como lo dice en sus *Confesiones*. Su sensibilidad llegó a ser enfermiza, a tal punto que, con frecuencia, sus pensamientos eran desordenados, caóticos y tumultuosos. Fué realmente perseguido por los reaccionarios y el clero; pero, en sus últimos años, se sentía perseguido hasta por sus propios amigos.

En tres grandes obras desarrolló todo su pensamiento filosófico y sus ideas educacionales, que son, naturalmente, hijas de aquél: *Nueva Eloisa* (1761), *Emilio, o la educación* (1762) y el *Contrato social* (1762).

Su gran obra maestra, *Emilio*, fué quemada en París por orden de las autoridades, y el parlamento decretó su procesamiento; pero huyó a Suiza algunas horas antes de que vinieran a detenerlo. En su patria también fué perseguido por el gobierno reaccionario por sus concepciones religiosas y políticas, ya que se declaraba contrario a los dogmas religiosos y partidario del principio de la soberanía popular. De Suiza pasó a Inglaterra y luego volvió nuevamente a Francia, donde murió en 1778.

La idea fundamental de todos sus escritos filosóficos es que la felicidad y la buena vida han existido en las civilizaciones primitivas o, más propiamente, al comienzo de la civilización, cuando aún la reflexión no predominaba sobre el sentimiento y el instinto. Nuestra civilización, en cambio, refinada y corrompida, ha traído grandes males, como son la servidumbre y el aprovechamiento del trabajo de los otros, la explotación del hombre por el hombre, como diríamos hoy, las guerras, las desigualdades provenientes del derecho de propiedad, sin contar desde el punto de vista puramente individual los desequilibrios y el suicidio. Sin embargo, no preconiza el estado de ignorancia, a no ser para la infancia, como lo veremos en seguida, porque cuando el hombre se ha corrompido por la vida civilizada mejor es que se instruya; ni tampoco cree que sea posible volver al estado primitivo, porque «nadie se quita la cabeza como se quita una gorra; nadie tampoco vuelve a la infancia, a la sencillez; el espíritu, una vez en movimiento, piensa toda la vida». El remedio estaría en una reorganización de la vida individual y social.

Si su *Contrato social* tuvo una grande influencia en la ideología de los hombres de la Revolución de 1789, de donde sacaron muchos principios fundamentales, especialmente el de que la soberanía reside naturalmente en el pueblo, el que la ejerce directamente en asambleas populares o mediante representantes al parlamento, y el principio correlativo de que el poder fundamental del estado es el legislativo, siendo el ejecutivo su complemento como poder administrador, su *Emilio* tuvo una gran influencia en el movimiento pedagógico posterior. Rousseau es el gran precursor de Pestalozzi.

En *Emilio* preconiza Rousseau, como ya lo hiciera Montaigne, dejar obrar la naturaleza libremente. Empieza con estas palabras: «Todo está bien al salir de manos del autor de la naturaleza; todo degenera en las del hombre. Fuerza éste a una tierra para que dé las producciones de otra; a un árbol, para que sustente frutos de tronco ajeno; mezcla y confunde los climas, los elementos y las estaciones; estropea su perro, su caballo, su esclavo; todo lo trastorna, todo lo desfigura; la deformidad, los monstruos le agradan; nada le place tal como fué formado

por la naturaleza ; nada, ni aun el hombre, que necesita adiestrarle para su uso como a caballo de picadero y configurarle a su antojo como a los árboles de su jardín. »

El arte de la educación consiste en dejar obrar la naturaleza, en apartar los obstáculos que impiden a las facultades e instintos desenvolverse libremente. « Dejad — dice — que obre largo tiempo la naturaleza antes de meteros a obrar en su lugar, no sea que impidáis la eficacia de sus operaciones. »

No hay que enseñar lo que el niño puede aprender por propia experiencia ; además, no hay que apurar el desarrollo mental, al contrario, es conveniente retardarlo en lo que sea posible. Emilio no tenía ninguna instrucción hasta los doce años. « Eximiendo así de toda obligación a los niños — dice — les quito todos los instrumentos de su mayor desgracia que son los libros. El azote de la infancia es la lectura, y casi no sabemos emplearla en otra cosa. De doce años, apenas sabrá Emilio qué cosa es un libro. Pero es necesario, a lo menos me dirán, que sepa leer. Convengo en ello : necesario es que sepa leer cuando le sea útil la lectura ; pero creo que hasta entonces sólo sirve para fastidiarle (1). »

La educación de Rousseau es *negativa* y no positiva. Así la define en su carta al arzobispo Beaumont, de París : « Llamo educación positiva la que tiende a formar el espíritu antes de tiempo y a enseñar al niño los deberes del hombre. Llamo educación negativa la que tiende a perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestros conocimientos, antes de darnos estos conocimientos, y preparar la razón por el ejercicio de los sentidos. La educación negativa no sólo no es ociosa, sino necesaria ; no enseña la verdad, pero preserva del error ; dispone al niño a todo lo que puede conducirle a lo verdadero cuando se halla en estado de amarlo. » Y en *Emilio* dice : « Mi alumno o, más bien, el de la naturaleza, ejercitado desde muy temprano a bastarse a sí propio en lo posible, no acostumbra a recurrir a los demás y menos todavía a hacer alarde de su mucho saber ; en cambio juzga, prevé, raciocina en todo cuanto tiene relación inmedia-

(1) *Emilio*, tomo I, página 152 (versión española de Rafael Urbano), Madrid, Jorro, 1918.

ta con él. No charla, que obra; no sabe una palabra de cuanto sucede en el mundo, pero sabe hacer muy bien cuanto le conviene. Como sin cesar está en movimiento se ve precisado a observar mucho las cosas, a conocer muchos efectos: muy presto adquiere experiencia, aprende las lecciones de la naturaleza, no las de los hombres, y eso le instruye más porque en ninguna parte ve intención de instruirle (1). »

La felicidad del niño es otro de los principios fundamentales de la pedagogía de Rousseau. Encontraba antecedentes en la república de Platón, en la cual los niños y también la juventud se educan en fiestas, juegos, cantos y pasatiempos, y en Séneca, quien dice de la antigua juventud romana que siempre estaba en pie y nada le enseñaban que hubiese de aprender sentada. «Asústeos poco — dice Rousseau — esta pretendida ociosidad. ¿Qué diríais de uno que por aprovecharse de toda la vida no quisiera dormir? Diríais: es un insensato, no goza del tiempo que se le quita, y por evitar el sueño corre a la muerte. Pensad que aquí sucede lo mismo y que es la infancia el sueño de la razón (2) ».

El *Emilio* de Rosseau se ha educado en la actividad desde niño, pero en una actividad que consulta sus gustos y le resulte, por lo tanto placentera; así se ha formado en él un hábito. Nadie se acostumbra a lo que detesta, «la mayor parte de los hábitos que os figuráis que a los niños y jóvenes hacéis contraer no son hábitos verdaderos; porque los han tomado por fuerza y, como los siguen contra su voluntad, sólo esperan la ocasión para zafarse de ellos. Nadie toma gusto a la cárcel a fuerza de vivir en ella: entonces el hábito aumenta la aversión, lejos de disminuirla. No sucede así con Emilio que, no habiendo hecho en su niñez nada que no fuese voluntariamente y con gusto, si continúa haciendo lo mismo cuando es hombre, añade a la dulzura de la libertad el imperio de la costumbre. La vida activa, las faenas manuales, el ejercicio, el movimiento, en tal manera se le han hecho necesarios, que no podría renunciar a ellos sin molestia » (3).

(1) *Ibíd.*, 157.

(2) *Ibíd.*, 134.

(3) *Ibíd.*, página 302, tomo II.

De dos modos actúan los grandes pensadores de una época sobre la opinión pública de esa misma época o de una posterior: directamente, porque sus obras son leídas por el pueblo, o indirectamente, porque lo son solamente por un reducido número de personas muy cultas, las cuales a fuerza de hablar de ellas las popularizan hasta tal medida que llegan a ser patrimonio de la opinión. Así es cómo un hombre puede, sin saberlo, apropiarse de las ideas de un gran pensador a quien no ha leído. No sé a ciencia cierta si Pestalozzi leyó o no a Rousseau; pero de todos modos, las ideas del ginebrino flotaban en el ambiente de la opinión y no poco influyeron en la orientación pedagógica del zurichense. Así, por ejemplo, está su manera de pensar en perfecta armonía con *Emilio* en puntos fundamentales como ser: seguir el curso de la naturaleza, dar más importancia a la educación de las facultades y de los sentidos que a la instrucción, asegurar la felicidad de la infancia y la juventud, educar no sólo en el ejercicio de la inteligencia, sino también en la vida activa, hacer que el niño aprenda, en cuanto sea posible, por propia experiencia, proscribir el castigo, la envidia, las recompensas.

Sin embargo, hay profundas diferencias entre ambos educadores; así, por ejemplo, la pedagogía de Rousseau está destinada a la educación individual mediante un gobernante, que ha de seguir a su discípulo a través de muchos años, aconsejándole aún después de su casamiento. « Quisiera — dice — que el ayo hubiese ya educado a otro niño. Pero es demasiado; un mismo hombre no puede educar más que a uno; si fuese necesario educar a dos para acertar en la educación del segundo, ¿ qué derecho tuvo para encargarse del primer alumno? »

« Con más experiencia sabría obrar mejor; pero ya no podría. Aquel que ha desempeñado una vez este cargo con el suficiente acierto para conocer todas sus penalidades, no queda con ánimo para volver a acometer la misma empresa, y si ha salido mal la vez primera, no es buen agüero para la segunda (1). »

Pestalozzi, en cambio, persigue la educación de todos los niños; desea llegar a perfeccionar su método hasta simplificarlo

de tal manera que pueda ser aplicado por las madres del pueblo y por todos los maestros, pues el gran ideal de su vida es la educación popular en las escuelas del estado.

Tampoco concuerda Pestalozzi con Rousseau en cuanto a educar sin instruir a los niños, según su concepto de la « educación negativa » ; muy por el contrario, enseña las primeras letras aun a niños muy pequeños.

Y, sobre todo, la enorme diferencia que separa a ambos educadores suizos es que Pestalozzi consagró su vida a la educación de la infancia, mientras Rousseau jamás realizó esfuerzo alguno en este sentido, ni siquiera el que realiza el padre de más humilde condición, pues si no es calumnia de sus enemigos políticos y religiosos, o de su enemigo personal Voltaire, para quien aquél no era más que un farsante y archiloco, Rousseau habría hecho criar a sus hijos en la Casa de Expósitos !

Si Montaigne escribió su célebre capítulo *De l'institution des enfants* para que su vecina la condesa de Gurson tuviese una orientación para hacer educar al hijo que aún no había nacido, es decir, para dar normas a un institutor privado para educar a un pequeño Señor ; si Rousseau escribió su *Emilio* para que sirviese igualmente de guía para educar a un discípulo imaginario, y si ambos lejos estuvieron de ser padres ejemplares, ya que ni uno ni el otro contribuyeron en la medida que lo hace cualquiera en la educación de sus propios hijos, Pestalozzi consagró toda su larga, fecunda y noble existencia no sólo a propagar la necesidad de levantar el nivel del pueblo mediante la educación elemental sino a educar a los niños pobres, a transformar con su ejemplo y con su esfuerzo a los pequeños mendigos, que reclutaba en los caminos, en hombres dignos, llegando él, en su noble afán, a vivir casi como mendigo : esta es la profunda diferencia que separa al gran Pestalozzi de sus ilustres precursores.

CAPÍTULO II

Biografía de Pestalozzi

I

SU JUVENTUD

Juan Enrique Pestalozzi nació en Zurich el 12 de enero de 1746. Su padre, médico, murió cuando él tenía 5 años de edad. Cuando niño era débil, delicado de salud, al parecer poco inteligente y, por su aspecto descuidado y sucio era el blanco de las chanzas de los otros niños. Su maestro había dicho que «no se sacaría nada de él».

Terminados sus estudios de primeras letras pasó al *Collegium humanitatis* de Zurich, y luego al colegio Carolinum, la mayor parte de cuyos alumnos seguían la carrera eclesiástica, como el mismo Pestalozzi pensó cursarla. Influenciado, como la parte más inteligente de la juventud de Suiza, por las ideas de Rousseau, cuyas obras *Emilio* y *Contrato social* habíanle hecho célebre y popular debido a las persecuciones que sufriera de parte de los gobiernos de Francia y de Suiza, se resolvió a estudiar derecho a fin de adquirir los conocimientos necesarios para actuar en la política a favor de las ideas revolucionarias. Asocióse a la Sociedad Helvética, fundada por Bodmer para propagar las nuevas ideas entre la juventud estudiosa. A los 20 años Pestalozzi colaboraba en el periódico *Der Erinnerer*, órgano de dicha sociedad de *patriotas*, como se llamaban a sí mismos esos jóvenes, escribiendo ya sobre temas de educación popular. Por sus ideas políticas y por las denuncias frecuentes que sus miembros hacían de las incorrecciones de las autoridades, Pestalozzi pasaba por agitador revolucionario.

En 1767 Pestalozzi renunció a «las cosas librescas» y fuese a un establecimiento de campo para aprender prácticamente la agricultura. Al año siguiente, con lo poco que le quedaba de la herencia del padre, compró tierras incultas en el cantón de Argovia a fin de cultivar la tierra, interesando en la empresa a su

futuro suegro, el banquero Schulthess, quien puso en la empresa 15.000 florines.

El 30 de septiembre de 1769 casó con Ana Schulthess, de mayor edad que él y a pesar de la oposición de sus padres, quienes decían a su hija: «tendrás que contentarte con pan y agua».

II

NEUHOF

En 1771 se radicó Pestalozzi con su familia en sus tierras de Argovia, fundando una explotación agrícola que llamó «Neuhof» (Nueva granja). Carecía de aptitudes para el comercio y la industria, razón por la cual el resultado económico del establecimiento fué desastroso; su socio Schulthess se retiró. Entonces Pestalozzi lo transformó en un asilo de niños huérfanos y pobres, con la ayuda económica de algunos corazones generosos. Llegó a tener unos 50 niños, muchos de ellos reclutados en los caminos. Los hacía trabajar en la agricultura, les hacía hilar el algodón, les enseñaba las primeras letras y les impartía educación moral y religiosa. Él mismo iba a la feria a vender los productos de su chacra. Con frecuencia los niños, inducidos por sus padres, abandonaban el establecimiento después de haber sido vestidos por Pestalozzi. Así se mantuvo el asilo, en la mayor miseria, hasta que tuvo que cerrarlo por falta absoluta de recursos a principios de 1780. «Durante años — escribía más tarde Pestalozzi — he vivido entre más de cincuenta pequeños mendigos, compartiendo mi pan con ellos, viviendo yo mismo como mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres.»

III

(1780-1798)

Desde 1780 hasta 1798, Pestalozzi vivió en la mayor miseria y sufriendo moralmente al ver que transcurrían los años sin poder hacer nada práctico, como era su verdadera vocación, a

favor de la educación de los niños y en bien de la humanidad. Sin embargo, ese período fué para él muy fecundo, pues aprovechó el tiempo para escribir sus mejores obras. Estos escritos son: *Veladas de un hermitaño* (1780), la primera parte de *Leonardo y Gertrudis* (1781), que lo hizo célebre de la noche a la mañana; de 1783 al 87 publicó sucesivamente las últimas partes de esta novela educativa; *Christofo y Elsa* (1782); en 1797 las *Fábulas e Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del espíritu humano*.

C) La Asamblea legislativa de París le otorgó el título de Ciudadano francés por decreto de fecha 26 de agosto de 1792, que decía: « Los hombres que por sus escritos y su coraje habían servido la causa de la libertad y la liberación de los espíritus no podían ser vistos como extranjeros en Francia. »

En ocasión de un viaje a Leipzig (1792), fué acogido amistosamente por hombres célebres como Goethe, Wieland, Klopstock, Herder, Jacobi. Cultivó la amistad del filósofo Fichte, quien decía de Pestalozzi: « Es feo, se viste como un campesino, pero tiene un corazón que pocos hombres igualan. »

IV

STANS

(1798-1799)

Los acontecimientos políticos llevaron en 1798 a los hombres del partido de la Revolución al gobierno de la *República helvética, una e indivisible*. Renacieron las esperanzas de Pestalozzi, y, efectivamente, el ministro de instrucción pública Stapfer resolvió emprender la reforma de la enseñanza elemental y la reorganización de las escuelas.

A Pestalozzi sus amigos le ofrecieron posiciones políticas de importancia, pero las rechazó, contestando siempre: « quiero ser maestro de escuela ». Entonces se le encomendó la fundación de un asilo para niños en la pequeña ciudad de Stans, capital del cantón de Nidwalden, donde las tropas del Directorio

habían librado sangrientos combates a raíz de una revuelta, quedando unos 500 niños en la orfandad. Allí fué Pestalozzi, lleno de esperanzas y de bríos, siendo recibido hostilmente por la población católica, para la que él no era sino un hereje. En medio de las mayores dificultades, con escasos recursos, abrió el instituto el 14 de enero de 1799. Pestalozzi hacía de director, maestro, enfermero y hasta de mucamo de los pequeños, sin más personal que una sirvienta.

En *Cómo instruye Gertrudis a sus hijos*, nos dice él mismo : « Fuí; hubiera ido hasta las cuevas más apartadas de la montaña para acercarme a mi fin, y realmente me aproximé a él. Pero imagínate mi situación : estaba solo ; desprovisto en absoluto de todo medio auxiliar de educación ; en una casa a medio construir, en medio de la ignorancia, de las enfermedades y de toda clase de cosas nuevas para mí ; yo, solo, era director, tesorero, mozo de servicio y casi criado. Lentamente ascendió a ochenta el número de alumnos, todos de distinta edad ; unos llenos de pretensiones ; otros, procedentes de la mendicidad pública ; todos, exceptuando algunos, en la mayor ignorancia. ¡ Qué problema educar a estos niños ! (1) »

Pestalozzi se entregó a la dura tarea con un celo difícil de superar, trabajando día y noche sin descanso para impartir la *educación elemental* a los niños. Tan grande esfuerzo no era, sin embargo, debidamente apreciado por los padres para quienes el establecimiento no era como ellos hubieran deseado, y hasta los mismos funcionarios públicos no comprendían la obra de Pestalozzi ; en cierta ocasión el comisario de gobierno, Truttmann, le aconsejó de modificar su establecimiento tomando por modelo el asilo de huérfanos de Zurich. Así las cosas, las tropas francesas, que habían puesto su cuartel general en Stans, ocupó el edificio, despidiendo previamente a los niños, para instalar en él un hospital militar.

(1) Traducción española de Lorenzo Luzuriaga, 2ª edición, página 26.

V

BURGDORF

(1799-1805)

Después de un breve descanso en las montañas, Pestalozzi volvió nuevamente a gestionar un puesto en las escuelas de Burgdorf, a fin de ensayar nuevos métodos de enseñanza elemental. Con el apoyo de Stapfer, el Directorio le cedió, en julio de 1799, un alojamiento en el castillo de Burgdorf y le nombró maestro auxiliar de una escuela, en un grado que estaba a cargo de un zapatero, el cual veía en él a un peligroso rival cuyo único propósito era quitarle el puesto... Los padres de los niños, a instigación del maestro, pidieron la destitución de Pestalozzi, «pues no estaban dispuestos a que experimentara en sus hijos». El gobierno le asignó un grado en otra escuela. Allí empezó Pestalozzi a ensayar nuevos métodos pedagógicos, a pesar de haberse iniciado empíricamente, sin ninguna base. No tardó en convencerse de la necesidad de seguir paso a paso la instrucción de los niños, no pasando a un nuevo conocimiento hasta tanto no hubiese sido adquirido con toda solidez el anterior; allí también descubrió su método intuitivo, y las bases para la enseñanza del dibujo, todo lo cual constituía lo que él denominaba el *A, B, C, de la intuición*.

A fines de ese año (1799), Pestalozzi recibió la visita de Herbart, quien después escribía: «*La felicidad del pueblo, de la plebe, tal es el fin de Pestalozzi*. Ha querido ocuparse de aquellos de quienes nadie se ocupa: no es en vuestras mansiones, sino en las chozas donde busca la corona de su mérito.»

A fines de 1800 la clase de Pestalozzi fué visitada por la comisión escolar, la cual elevó un informe sumamente elogioso de su método; decían que habían comprobado que niños de 5 a 8 años, en ocho meses habían aprendido a leer y escribir, a dibujar y los rudimentos de las ciencias naturales, y que, además, Pestalozzi ponía su método al alcance de toda madre a fin de que pudiese educar convenientemente a sus hijos. Como un merecido ascenso, se le nombró institutor de la segunda escuela de Burgdorf.

En 1800 renunció su puesto y fundó un instituto privado, que funcionaba en el castillo de Burgdorf, cedido gratuitamente por el gobierno a ese fin. El mayor éxito premió el esfuerzo de Pestalozzi. Su alegría fué interrumpida con el fallecimiento de su hijo Jacobo, el 15 de agosto de 1801.

A fines de 1801 publicó Pestalozzi su obra: *Cómo Gertrudis instruye a sus hijos*, que aumentó considerablemente su reputación. Empezaron a llegar al Instituto Burgdorf visitantes de las distintas regiones de Suiza y de Alemania, para conocer personalmente el « método » de Pestalozzi.

A raíz de un informe elogioso del Presidente del Consejo de educación de Berna, el gobierno nacionalizó el Instituto.

El nuevo gobierno de Berna, que no miraba con simpatía a Pestalozzi por sus ideas liberales resolvió desalojar el Instituto cuando había llegado a su mayor prosperidad, y ocupar el castillo para residencia del prefecto. Se le destinó un antiguo convento en Münchenbuchsee, donde poco quedó; descorazonado, partió el 19 de octubre de 1804, en compañía de sus colaboradores Niedeser y Krüsi, para Iverdon.

Gabriel Compayré, que visitó el castillo de Burgdorf, dice al respecto en su libro *Pestalozzi y la educación elemental*: « Por una singular ironía de la suerte, en la escuela de la que en otros tiempos salían palabras de confianza en la dignidad humana, invocaciones elocuentes a las noblezas de la conciencia, a la libertad de la vida, es actualmente un lugar de detención para los malhechores. Precisamente, en el momento en que franqueaba el umbral para retirarme, me cruzo con un agente de policía que escolta un prisionero, un vagabundo de veinte años. Van a aislar al desdichado en una celda. Pestalozzi, en la ingenuidad de su alma cándida, lo hubiera recibido de otro modo, con palabras de aliento; hubiera ensayado, probablemente, de regenerarlo a él también mediante la instrucción... En fin, ¿ no es, más o menos, el modo como un día hablara a un criminal que se iba a encerrar en un calabozo? Le cogía amistosamente la mano, depositaba en ella una moneda de plata y le decía: Si hubieras recibido una buena educación, serías ahora un hombre honesto, un ciudadano útil, y no habría necesidad de amarrarte cuál si fueras un perro. »

VI

IVERDON

(1805-1825)

La municipalidad de Iverdon encargó a Pestalozzi la creación de un instituto, que se instaló en el viejo castillo, antigua residencia de los alcaldes.

En Iverdon aumentó considerablemente la fama de Pestalozzi en toda Europa. Al instituto llegaban educadores y simples visitantes de todos los países. Fichte, en su célebre *Discurso a la nación alemana*, preconizaba los métodos de Pestalozzi como base de la educación nacional y como medio de contribuir a hacer resurgir la grandeza de la nación, después de la derrota de Yena. Los directores de la instrucción pública de Prusia eran partidarios de la pedagogía pestalozziana. El gobierno prusiano envió en 1809 cuatro jóvenes becados para estudiar prácticamente el método. Pestalozzi estaba en el apogeo de su fama.

Sin embargo, gérmenes de descomposición aparecían en el seno del instituto. Empezaron las rivalidades entre los maestros, especialmente entre Niederer, teólogo encargado de la enseñanza religiosa en los cursos superiores, de pronunciar conferencias sobre el método y de colaborar, dada su capacidad, en los trabajos literarios de Pestalozzi, y Schmid, ex alumno del maestro y ahora profesor del instituto.

En vista de los continuos ataques de los diarios, contra la opinión de Schmid que conocía los lados flacos del instituto, Pestalozzi, por consejos de Niederer, que empezaba a interpretar a su modo el método de educación elemental pidió a la Dieta helvética una comisión a fin de que inspeccionara el establecimiento. Girard, director de escuelas en Berna, fué encargado de la redacción del informe. Como Niederer insistía ante la comisión en la necesidad de informar sobre las teorías pedagógicas, Girard, muy sabiamente repuso que su misión era informar sobre la marcha del establecimiento y no discurrir sobre doctrinas o propósitos que no se llevaban a la práctica y que, además, « quizá una filosofía más profunda y más sutil que la nuestra

encontrará demasiado llana nuestra exposición. Nuestras ideas no serán, entonces, suficientemente elevadas y habremos hablado un lenguaje demasiado vulgar. En este caso, nos atreveríamos a contestarle que no bastan las bellas palabras y que toda la sublimidad de la metafísica no consiste, frecuentemente, sino en decir lo que todo el mundo sabe con palabras que nadie comprende ».

En términos generales, el informe de Girard, a pesar de criticar los defectos del instituto, hace justicia a Pestalozzi, y reconoce el noble esfuerzo de su fundador; dice : « sepamos hacer justicia a las intenciones, a los esfuerzos, a la perseverancia; saquemos provecho de estas ideas útiles, sigamos el ejemplo que se nos ha dado y lamentemos los destinos del hombre que, contrariado sin cesar por los acontecimientos, nunca pudo hacer exactamente lo que se proponía ».

En cuanto a la originalidad del método, dice el informe : « Las grandes máximas sobre que descansa el instituto de Yverdon son, sin excepción, las máximas invariables de la virtud y de la bondad. ¿ Pero, sería Pestalozzi el inventor de esos principios ?... No tiene de sí mismo un concepto tan elevado. No se cree el autor de su arte; pero se honra de ser el discípulo. No pretendemos el honor de la invención, nos decía cierta tarde, rodeado de sus niños; pero tratamos de llevar a la práctica lo que el *buen sentido* ha enseñado a los hombres desde hace millares de años. Se puede apreciar por estas palabras que Pestalozzi hace remontar muy lejos el origen del arte que profesa. Lo atribuye al buen sentido, que es viejo, y no a la ciencia, que es joven, y lo ve en todas partes donde haya hombres. ¿ Qué importa, después de todo, la invención, donde sólo interesa considerar la cosa y su utilidad ! Los principios de la educación pertenecen decididamente al buen sentido. »

El informe de Girard fué atacado por los diarios, por ser demasiado favorable al instituto, y fué recibido con desagrado por los maestros del mismo y hasta por Pestalozzi, quien decía que la *idea de la instrucción elemental* no había sido examinada. Sin embargo, la Dieta lo hizo imprimir en francés y alemán, y, en sesión de 1811, declaró a Pestalozzi el agradecimiento de la patria.

En esa época, el instituto fué visitado por Raumer, que más tarde escribió su *Historia de la pedagogía*, quien vino para estudiar de cerca el método que defendía Fichte en el *Discurso a la nación alemana*; y por Jullien, a quien el ministro del Interior, aprovechando su paso por Suiza de viaje a Italia, le encomendó que pasara por Iverdón. Jullien contribuyó a popularizar la obra de Pestalozzi en Francia con su elogiosa memoria *Espíritu del método de educación de Pestalozzi* (1812).

Sin embargo, los diarios seguían combatiendo a Pestalozzi y las discusiones internas iban en aumento. Schmid, no pudiendo soportar a Niederer, abandonó el establecimiento. Pestalozzi se sentía descorazonado y deseaba abandonar su instituto.

A instancias del mismo Niederer, ante el peligro de ruina que amenazaba el instituto, volvió Schmid en 1815, quien se encargó de la administración. Redujo considerablemente los gastos y el personal. Estas medidas, si bien mejoraron las finanzas, aumentaron el descontento. A estos disgustos se añade la muerte de la mujer de Pestalozzi, acaecida el 12 de diciembre de 1815, a la edad de 76 años.

La tiranía de Schmid, quien se adueñó de la situación, provocó la retirada de todo el personal docente, a excepción de Niederer y Krüsi.

En 1817, Niederer abandonó a Pestalozzi, y en sociedad con Krüsi y de otro institutor de Zurich, fundó un instituto en la misma ciudad de Iverdon «para continuar la verdadera tradición pestalozziana». Mientras tanto la desorganización del establecimiento iba en aumento, y Pestalozzi, por tanto disgusto, sintió seriamente quebrantada su salud, teniendo que retirarse a las montañas, donde el aire puro devolvió las fuerzas al anciano que pocos deseos tenía de volver a ese «infierno». Por consejos de Jullien, Pestalozzi encargó la dirección de la escuela a Fallenberg.

Schmid había iniciado una subscripción pública para publicar todas las obras del maestro y había firmado un contrato con el impresor Cotta, quien daría a Pestalozzi la mitad de las ganancias. El mayor éxito coronó la empresa, pues se subscribieron con sumas importantes el Emperador de Rusia, el Rey de Prusia y el Rey de Baviera. Por primera vez en su vida Pestalozzi

se encontró con una fortuna de 50.000 francos. Inmediatamente, lleno de gozo, anunció, el día del aniversario de su nacimiento, el 12 de enero de 1818, que destinaría todo el producto de la venta de sus libros « a la educación del pueblo y de los pobres », fundando un asilo para niños.

Pestalozzi obtuvo de la municipalidad el castillo de Clindy, aldea situada en las cercanías de Iverdón, para establecer en él un asilo para niños huérfanos y pobres; esta concesión duraría hasta cinco años después de su muerte, a favor de las personas que él indicaría para sucederle en la dirección del establecimiento. El hogar infantil se abrió el 13 de septiembre 1818, con 12 huerfanitos, pero pronto aumentaron los alumnos y aun llegaron niños pensionistas. En estas circunstancias, Pestalozzi pidió una prolongación de la concesión por 20 años más, pero, por instigaciones de Niederer, Krüsi y Näf, la municipalidad de Iverdón denegó el pedido, manifestándose descontenta porque el maestro había incorporado a su instituto a los niños de la escuela de la aldea.

Mientras tanto sus rivales Niederer, Krüssi y Näf difamaban públicamente a Pestalozzi, el cual, a su vez, contestaba con nuevos artículos injuriosos, todo lo cual resultaba realmente escandaloso, y determinó el desprestigio del instituto y preparó su disolución. Además, los enemigos consiguieron del gobierno la destitución de su mejor colaborador entonces, Schmid. Pestalozzi resolvió trasladar su establecimiento a Neuhof, donde había conservado la casita y una parte de las tierras. Contaba con la colaboración de algunos discípulos formados en Clindy pero ninguno quiso acompañarle, alegando « que era demasiado pedir a su agradecimiento, y que no estaban dispuestos a sacrificarse por él hasta ese punto ».

Arruinado, pues ya había gastado todo el producto de la venta de sus libros, se vió obligado a cerrar el instituto, alejándose de Iverdon el 2 de marzo de 1825, en compañía de Schmid y de sólo cuatro alumnos, yendo a vivir a Neuhof, donde vivía su nieto Gottlieb con su familia. « Esta partida, decía, me ocasionó tanto disgusto que me parecía que ponía fin a mi vida. »

VII

ÚLTIMOS AÑOS DE PESTALOZZI

(1825-1827)

En Neuhof, Pestalozzi soñó reorganizar un hogar para niños pobres y publicar una edición francesa y otra inglesa de sus obras, a fin de proporcionarse recursos para su empresa, encargando a Schmid las gestiones pertinentes en París y Londres. Mientras tanto él escribía sus últimos trabajos: *El canto del cisne* y *Mis destinos como jefe de mis establecimientos de educación en Burgdorf y en Iverdon*, publicados en 1826. Mientras tanto nuevos disgustos vinieron a amargar la vida del anciano. A instigaciones de Fallenberg, los diarios le calumniaban, se le siguió un proceso ante los tribunales y un antiguo empleado del Instituto de Iverdon, el inglés Biber, publicaba un panfleto contra él en Inglaterra para desacreditarlo.

Enfermo y agotado, fué llevado a Brugg, donde falleció el 17 de febrero de 1827.

CAPÍTULO III

La obra literaria de Pestalozzi

El desastre de Neuhof había desalentado y desacreditado a Pestalozzi; hasta sus amigos solían decir de él « que acabaría sus días en un hospital o quizá en el manicomio ». Sólo encontró apoyo moral en el filántropo Iselin, discípulo de Quesnay y Rousseau. « Es en esa época — dice Pestalozzi — que Iselin me trajo una sonrisa, el consuelo y la alegría! Fué mi padre, mi maestro, mi apoyo y mi aliento. » Iselin aconsejó a su amigo en esas circunstancias que escribiese sobre sus doctrinas pedagógicas hasta tanto llegase la hora oportuna de llevarlas a la práctica. Ya sabemos que ese período duró 18 años, es decir, hasta la apertura del hogar infantil de Stans en 1798.

Pronto Pestalozzi sintió renacer su entusiasmo y su optimis-

mo. En 1801 escribía, recordando aquella época: « es por mi propia miseria que aprendí a conocer la miseria del pueblo y sus causas como nadie las conocía. Sufría lo que el pueblo sufría, y el pueblo se me presentó como a nadie se presentó. Y bien: jamás estuve más convencido de las verdades fundamentales sobre las cuales apoyaba mi empresa que cuando la vi derrumbarse ante mis ojos ».

Esperando, pues, el momento propicio para llevar a cabo su ideal pedagógico, Pestalozzi se puso a escribir. Todos sus escritos persiguen un solo propósito: educar al pueblo, al pueblo de la clase humilde, el único que le interesaba.

I. Su primer trabajo fué *Velada de un hermitaño*, publicado por Iselin en sus *Efemérides*, en mayo de 1780; reeditada por Pestalozzi, en 1807, en su periódico pedagógico *Wochenschrift für Menschenbildung* (1^{er} tomo), e incluido en la edición de L. W. Seyffarth de las obras completas del maestro, Brandebourg, 1869-1872. Son 180 aforismos breves, todos referentes a la elevación del pueblo mediante la educación popular. Los tres primeros aforismos nos dan una idea del pensamiento del autor:

« 1. El hombre, que está sentado en el trono o bajo el techo de una choza, el hombre, por su naturaleza, es siempre el mismo; pero, ¿qué es? ¿Por qué los sabios no nos lo dicen? ¿Por qué los espíritus cultos no observan lo que es su propia raza? ¿Acaso los paisanos utilizan sus bueyes sin aprender a conocerlos? ¿Acaso el pastor se despreocupa de la naturaleza de sus carneros? »

« 2. Y vosotros que empleáis hombres, que decís gobernarlos, que los conducís, tomaos pues el empeño que pone el paisano en sus bueyes y el pastor en sus carneros! ¿Vuestra sabiduría es el conocimiento de vuestro pueblo? ¿Vuestra bondad es la bondad esclarecida del pueblo? »

« 3. Lo que es el hombre, sus necesidades, lo que contribuye a elevarlo, o rebajarlo, lo que lo fortalece o lo debilita, he ahí lo que deben saber los conductores del pueblo y los habitantes de las más humildes chozas. »

II. *Leonardo y Gertrudis*. — Careciendo de papel y a pesar de creerse incapaz de escribir una novela, pues hacía diez años que no leía un libro, pero por consejos de un librero de Zurich,

y porque « hubiera fabricado pelucas para dar pan a mi mujer y a mis hijos », escribió, en las entrelíneas de un viejo libro de cuentas, su famosa obra *Leonardo y Gertrudis*, cuyos personajes son los paisanos que veía todos los días. La hizo leer por algunos amigos, uno de los cuales quiso corregir el estilo, pero modificó de tal modo la redacción que hacía hablar a los paisanos como personas de la ciudad y con palabras presuntuosas y pedantes; Pestalozzi, por su puesto, no aceptó tales enmiendas y se disponía a abandonar su trabajo; pero por consejos de Iselin la dió a la impresión.

Pestalozzi recibió del impresor seis *thalers* por página. En 1781 apareció el primero de los cuatro volúmenes de que consta la obra. Pestalozzi se hizo célebre de la noche a la mañana, pues todos los diarios elogiaron su novela y la Sociedad económica de Berna la premió con medalla de oro y cincuenta florines. Los otros volúmenes aparecieron en 1783, 1785 y 1787.

En esta obra, como en todas, Pestalozzi sólo persigue elevar el nivel del pueblo; en un lenguaje sencillo y hermoso, sin que el lector lo advierta, va propagando sus principios pedagógicos, que aplica la protagonista Gertrudis en la educación de sus hijos, y combate los vicios del pueblo, como ser el alcoholismo, una de cuyas víctimas era el esposo de Gertrudis, el albañil Leonardo, quien, gracias a la acción benéfica de su excelente mujer, se transforma en un padre y en un obrero ejemplar. El alcalde Hummel, de Bonal, quien endeuda a los paisanos para luego obligarlos a ir a embriagarse en su vinería, está magistralmente pintado, resultando un personaje altamente antipático.

III. Alentado por el éxito, Pestalozzi escribió *La instrucción de los niños en el cuarto de habitación* para enseñar a sacar utilidad de *Leonardo y Gertrudis* para la enseñanza de los niños. De este trabajo, que no contentó a su autor, sólo se editaron posteriormente algunos fragmentos en *Pestalozzische Blätter*, de Niederer.

IV. En 1781, la Sociedad de fomento de Bâle publicó en folleto una monografía de Pestalozzi, premiada en el concurso que abrió sobre el tema *Hasta dónde conviene limitar los gastos de los ciudadanos en un pequeño estado libre cuya prosperidad se basa en el comercio*. En ella, su autor combate los gastos superfluos y

combate el lujo, sosteniendo la necesidad de llegar a una vida más ordenada mediante la educación del pueblo.

V. En 1782, Pestalozzi publicó *Cristóbal y Elisa, segundo libro para el pueblo*. Los personajes son esposos que todas las noches leen y comentan un capítulo de *Leonardo y Gertrudis* ante su hijo y el viejo criado de la casa. A pesar de contener hermosas ideas morales, educativas y de buena administración, esta obra no tuvo mucho éxito, pues las clases populares buscaban la novela entretenida y las clases elevadas leían con disgustos las ideas sociales sostenidas, pues Pestalozzi hace responsable a esas clases de los vicios de los humildes. En nuestros días, esta tesis nos parece tan evidente que a nadie escandaliza.

VI. En 1783 publicó *Sobre la legislación y el infanticidio, verdades y sueños, investigaciones y retratos*. Este trabajo le fué sugerido por un proceso por infanticidio seguido a dos muchachas de Vaud, en que se pedía para ellas la pena de muerte. El autor ve en una buena educación el remedio más eficaz contra tan horrendo crimen, que ni siquiera cometen los salvajes.

VII. Por consejos de Iselin, el 3 de enero de 1782 empezó a publicar un periódico pedagógico, que apareció, hasta fin de año, todos los jueves: *Ein Schweitzer Blatt (una hoja suiza)*. En él publicó Pestalozzi parte de su estudio sobre el infanticidio y una exposición muy interesante sobre régimen penitenciario; aboga por importantes reformas sociales y por la abolición de la pena de muerte.

VIII. En 1792 escribió un trabajo sobre *Las causas de la revolución francesa*, que no publicó para no comprometer su obra educacional, según opinión de la señora de Niederer. Forma parte del último volumen de la edición Seyffarth de sus obras completas.

IX. En 1797 publicó sus *Fábulas*, en número de 239, muy breves. Todas contienen una idea moral, educativa, religiosa o política. Hay en ellas mucho ingenio. La fábula 92 dice:

El tilo y el rey

Un rey, solo, bajo un tilo, admiraba su follaje y decía: ¡Ah! ¡Ojalá mis súbditos me fuesen tan solidarios como esas hojas adhieren a tus ramas!

El tilo le respondió : Llevo continuamente la sabia de mis raíces a cada una de mis hojas.

La fábula 214 es así :

Cómo los animales entienden la libertad

El rey león preguntaba un día a los animales qué querían decir cuando hablaban de libertad.

El *buey* respondió : Si jamás me atasen al yugo, y me tuviesen siempre en el pesebre, sería para mí la libertad más envidiable.

El *mono* : No me tendré por libre mientras tenga cola y el cuerpo cubierto de pelos. Sin estos inconvenientes, sería un verdadero hombre y, por consecuencia, perfectamente libre.

El *caballo de tiro* : Cuando el sirviente me saca el arnés, cuando nada extraño tengo sobre el cuerpo, me siento perfectamente libre.

El *caballo de parada* : Cuando estoy magníficamente ataviado y atado a una hermosa carroza para corto paseo, me siento más libre que el noble señor que va detrás de mí en el coche.

El *asno* : Llevar vida libre es no tener jamás sobre el lomo saco ni canasto.

El *perezoso* Si cuando ya he devorado todas las hojas de mi rama, alguien quisiera llevarme a otra o tuviese al alcance del hocico esas hojas que tanto me gustan, entonces sería libre.

El *zorro* : Libre sería si pudiera conseguir la presa sin tanta astucia, paciencia y terror.

Un hombre que escuchó esas explicaciones exclamó : solamente a los animales se les puede ocurrir semejante libertad. Tenía razón : todo deseo de esa libertad que sólo conviene a los animales, mata en el alma humana el sentimiento puro y elevado de la verdadera libertad.

X. En 1797 publicó también *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano*. Esta obra, escrita por consejos del filósofo Fichte, su gran amigo, es la que más esfuerzo costó a Pestalozzi y la que, sin embargo, me-

nos repercusión tuvo. Fué un verdadero fracaso, como él mismo lo reconoce más tarde en su libro *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*. Dice: «Aún ahora un hombre de reputación y que me estima acaba de decirme: ¿No es verdad, Pestalozzi, y no reconoce usted mismo actualmente que cuando escribió ese libro usted no sabía a ciencia cierta lo que quería?» Casi todos los que habían leído el libro lo tenían por un galimatías que el mismo autor no entendía; sin embargo, fué compuesta seriamente y con un propósito elevado: sistematizar los fundamentos filosóficos de sus doctrinas pedagógicas, éticas y políticas. «Mi fin esencial era coordinar mis ideas favoritas y poner mis sentimientos naturales en armonía con mis puntos de vista sobre el derecho civil y la moral.» Pero Pestalozzi no poseía ninguna capacidad de sistematización filosófica y, además, carecía de toda erudición, pues, después de los treinta años, y quizá antes, no volvió a leer un libro en toda su vida; no estaba, por lo tanto, en condiciones de precisar y sistematizar sus ideas, muy profundas por cierto. Largas digresiones rompen a cada instante el curso de la exposición. Sin embargo, esas digresiones son las páginas más hermosas, pues abandonado a los impulsos de su corazón, escribía páginas de una honda poesía: son los relampagueos vivos y fugaces de su poderosa genialidad. Pero son, también, el más vivo testimonio de las fallas de su espíritu y de su preparación científica y filosófica harto deficientes. Él mismo lo reconoce cuando nos dice en *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*: «este trabajo fué para mí una nueva prueba de mi incapacidad».

Con las *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, Pestalozzi cierra el período en que se debió exclusivamente a la pluma. Empieza ahora un fecundo período de acción práctica en sus escuelas de Stans, Burgdorf e Iverdon, que lo consagra ante la historia como el genio fundador de la escuela pública única, gratuita y laica.

Sin embargo, de su pluma saldrán aún nuevos trabajos:

XI. En Burgdorf escribió (1801) el libro *Cómo Gertrudis instruye a sus hijos; ensayo para enseñar a las madres cómo pueden instruir ellas mismas a sus hijos*. Es la obra más clara, más sin-

tética y que mejor expresa los puntos de vista pedagógicos de Pestalozzi. No voy a resumir aquí este libro, pues me servirá para sacar de él los datos fundamentales para redactar el capítulo sobre *Doctrina pedagógica y « método » de Pestalozzi*, de tal modo que leyendo el lector dicho capítulo se informa de las ideas fundamentales del autor en materia de educación elemental; sólo diré aquí que él trata de la enseñanza del lenguaje, de la escritura, del dibujo, de la aritmética, de la educación moral y práctica, de la base intuitiva de toda buena educación. Todos estos métodos de enseñanza elemental han sido superados en mucho desde entonces, pero Pestalozzi será siempre considerado como el fundador de la pedagogía práctica; además, este libro puede ser leído aún en nuestros días con mucho provecho por los maestros.

Como todos los trabajos de Pestalozzi, la exposición sistemática resulta interrumpida a cada rato con largas digresiones de carácter autobiográfico, lamentaciones por no haber sido su obra de educador suficientemente comprendida por sus contemporáneos, reproches para sí, y esperanzas en el triunfo definitivo de la educación elemental, que dan a la obra un carácter muy personal y peculiar.

Morf, autor de una excelente biografía de Pestalozzi, así compendia las grandes ideas directrices de la obra: 1, La intuición es el fundamento de la instrucción; 2, El lenguaje debe estar ligado a la intuición; 3, El tiempo de aprender no es el tiempo del juicio y de la crítica; 4, En cada rama, la enseñanza debe comenzar por los elementos más simples, y de ahí continuar gradualmente siguiendo el desarrollo del niño, es decir, por series psicológicamente encadenadas; 5, Es menester detenerse suficiente tiempo en cada punto de la enseñanza para que el niño haya adquirido la completa posesión y la libre disposición; 6, La enseñanza debe seguir la vía del desarrollo y no la de la exposición dogmática; 7, La individualidad del alumno debe ser sagrada para el educador; 8, El fin principal de la enseñanza elemental no es de hacer adquirir al niño conocimientos y talentos, sino desarrollar y aumentar las fuerzas de su inteligencia; 9, Al *saber* hay que unir el *poder*; a los conocimientos, el saber hacer; 10, Las relaciones entre el maestro y el alumno, especial-

mente en lo que concierne a la disciplina, deben estar fundadas y dominadas por el amor; 11, La instrucción debe quedar subordinada al fin superior de la educación (1).

XII. *El libro de las madres.* — Este libro, escrito casi todo por el colaborador Krusi bajo la dirección del maestro, fué publicado en 1803. Su objeto era poner el método pedagógico al alcance de las madres, propósito que siempre persiguió Pestalozzi; debido a ello, no tuvo éxito, pues entonces como hoy las madres no querían saber nada de todas estas cosas. En él se explica cómo la madre hará conocer intuitivamente la forma, el número, el color y el nombre de los objetos; cómo educará el corazón de su hijo. De la descripción del propio cuerpo del niño se pasará a la descripción de los animales y de las plantas. Después de enseñar a las madres cómo ha de poner a su hijo en relación con las cosas de la naturaleza, les dice:

« Madres, ¿qué tenéis que hacer ahora? Nada más que seguir el camino que os señala la naturaleza y la Providencia. Véis qué objetos presenta Dios a las miradas de vuestro hijo desde que abre los ojos; véis los efectos de estas presentaciones involuntarias, inevitables, podríamos decir; véis qué cosas le alegran y le hacen sonreír. Que toda vuestra conducta esté regulada sobre las impresiones de que sois testigas; aproximad el niño al objeto que más le atrae; hacedle ver nuevamente el que mira más gustoso; buscad entre todas las cosas que están a vuestro alcance, en el jardín, en la casa, en los prados y en los campos, los objetos que por su color, su forma, su movimiento, su brillo, más relación tienen con ese objeto favorito; colocadlos alrededor de su cuna, colocadlos sobre la mesa en que él come. Dejadle plena libertad de examinar a su antojo las propiedades de los objetos, de observar cómo esos objetos se marchitan y se destruyen, y cómo sabéis reproducirlos llenando de flores nuevas el vaso en que estaban las que se habían marchitado, llamando al perro que se fué, recogiendo el juguete caído. Será ello hacer algo para su corazón y su juicio; pero una cosa esencial, la única esencial, pensadlo bien jóvenes madres, es que vuestro hijo os prefiera sobre todas las cosas; que sus más dul-

(1) H. MORF, *Zur Biographie Pestalozzis*, 1885.

ces sonrisas, que sus más vivos cariños sean para vosotras y que, por vuestra parte, nada prefierais a él. »

Este párrafo, en que es fácil reconocer la pluma de Pestalozzi, pone en evidencia los propósitos elevados del maestro, quien buscaba, inspirándose en la intuición de las madres, poner en manos de ellas un método popular y sencillísimo de educación infantil.

XIII. *El maestro de escuela natural*. — Este libro, escrito entre los años 1802 y 1805, quedó inédito hasta 1872, en que fué incluido en la edición Seyffarth. Tenía por objeto guiar al maestro en la educación moral de los niños, conjuntamente con el perfeccionamiento del lenguaje.

XIV. En el Instituto de Iverdon Pestalozzi instaló una imprenta, que editó varios trabajos monográficos sobre pedagogía, redactados en parte por el maestro, en parte por sus colaboradores. Estos trabajos son: *Sobre los principios y el plan de un diario anunciado en 1807*; *Ojeada sobre mis puntos de vista y mis ensayos en educación*; *Exposición a los padres y al público sobre el Instituto de Iverdon*. También en esa época publicaba Pestalozzi la *Hoja semanal para la educación del hombre*, que forma cuatro volúmenes, publicado entre los años 1807 y 1811. En 1815 Pestalozzi publicó un volumen titulado: *A la inocencia, a lo serio y a los nobles sentimientos de mi patria una palabra de actualidad*. Es un trabajo de carácter político sugerido por la caída de Napoleón. Su autor, después de estudiar la situación política de los estados europeos y los vicios de los pueblos, vuelve a insistir una vez más en la necesidad de levantar el nivel de la civilización por medio de la educación elemental. Repite Pestalozzi los principales puntos de vista filosóficos expuestos muchos años antes en su obra *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano*.

En 1822 publicó Pestalozzi: *Puntos de vista sobre la industria, la educación y la política en sus relaciones con el estado de nuestro país antes y después de la revolución*. En este trabajo, de 80 páginas, el autor prevé el gran desarrollo de la industria y de la propiedad mobiliaria, que debía traer — como trajo efectivamente — un gran aumento de las desigualdades sociales y el crecimiento de la clase proletaria y sus consecuencias las lu-

chas sociales. Pestalozzi vuelve a sostener la necesidad de elevar al pueblo por medio de la educación elemental a fin de evitar graves trastornos políticos y sociales.

XV. A los ochenta años de edad, vuelto a Neuhof después de su retirada de Iverdon, redacta sus últimos trabajos: *Mis destinos*, y *Canto del cisne*; sintetiza éste, con gran elocuencia e inspiración poética, todos sus afanes, sus ideas e ideales en materia de educación, por lo cual viene a ser como el testamento pedagógico del genial educador. En las primeras palabras del prefacio, Pestalozzi expresa cuál ha sido su propósito al escribir este libro, y el de toda su larga existencia: « Desde hace medio siglo, he tratado, con una actividad infatigable, de simplificar la educación elemental del pueblo y darle una marcha conforme a la que sigue la naturaleza para desarrollar y perfeccionar las fuerzas del hombre. Y en todo, en ese tiempo, a pesar de mis escasas fuerzas, he trabajado para cumplir dicho propósito con celo ardiente. Verdad es que mi falta de habilidad ha apuntado frecuentemente en la concepción y en la ejecución de mis empresas, y que me ha acarreado infinitos sinsabores. Pero hasta hoy los he soportado con una paciencia inalterable y sin jamás interrumpir mis serios esfuerzos para llegar a la meta. »

« Durante una vida semejante es imposible que no haya realizado importantes experiencias sobre el tema de mis investigaciones y que no haya llegado a algunos resultados hacia los cuales los amigos de la humanidad y de la educación puedan quedar indiferentes. »

« Tengo actualmente ochenta años; a esta edad un hombre no tiene razón si no se considera cada día como estando en su lecho de muerte. Desde un tiempo a esta parte lo he sentido más que nunca; es por esto que no he querido esperar más sin exponer al público, con la mayor claridad y precisión de que soy capaz, no solamente lo que ha tenido éxito, sino también lo que ha fracasado de mis experiencias. He aquí por qué he puesto a este escrito el título que lleva. »

Este trabajo es uno de los mejores de Pestalozzi; de él sacaremos muchos elementos y transcripciones para el capítulo V sobre la doctrina y el método del gran maestro, por lo cual, a fin de evitar repeticiones, no insistiré más aquí.

Algunos trabajos de Pestalozzi, que quedaron inéditos, se han perdido. Además, a esta enorme labor hay que añadir los hermosos discursos que pronunciaba el primer día de cada año en el Instituto Iverdon, y el gran discurso político que pronunció el día 26 de abril de 1826 en la Sociedad Helvética, abordando en él las causas de las desigualdades sociales de su patria, como consecuencia de la afluencia de los capitales y del incremento de la gran propiedad, con los contrastes de la riqueza y la miseria y las conflictos de ellos derivados. Ve en la educación elemental popular el medio más seguro de llegar a una organización social más justa, más pacífica y más feliz.

CAPÍTULO IV

La doctrina pedagógica y el « método » de Pestalozzi

En su último trabajo, *El canto del Cisne*, dice Pestalozzi: «La educación, según su naturaleza, exige, en general, la más grande simplificación de sus medios; y fué éste el punto de partida de todos los trabajos pedagógicos de mi vida.» Efectivamente, la simplificación de los medios de la enseñanza elemental no sólo fué el punto de partida, sino la preocupación, hasta el último día de su existencia, del gran Pestalozzi. Dos ideales lo immortalizan en el corazón de la humanidad: la educación elemental para todos los niños sin excepción, como medio de elevar al pueblo y asegurar la prosperidad y la felicidad de las naciones y la simplificación de la pedagogía a fin de que llegase a ser un arte al alcance no sólo de los maestros sino también de todo individuo, de toda madre y hasta de toda sirvienta de buena voluntad. El primer ideal ha triunfado en las naciones más adelantadas de Europa, aunque todavía no de un modo absoluto; en la nación más adelantada de Asia, Japón, que, como lo hacía notar nuestro ministro de instrucción pública doctor Antonio Sagarna en el Congreso universitario de Santa Fe, invierte el sesenta por ciento de su presupuesto anual de gastos en la instrucción pública, y en los Estados Unidos de

Norte América; y se va abriendo camino, a paso siempre más acelerado, en las naciones más progresistas de América, como Méjico, Argentina, Brasil, y va triunfando a paso aceleradísimo en Rusia. En cuanto al segundo ideal, bien sabemos que no será nunca una realidad, y es mejor que triunfe — para el reinado definitivo de la libertad y la democracia — la escuela popular del Estado. En el siglo XVIII, la escuela pública, aun en las naciones más adelantadas, era una verdadera calamidad, abandonada generalmente en manos de los curas, quienes, a su vez, delegaban la función en los sacristanes, y de personas sin ninguna preparación, zapateros, barberos y personas carentes de otra ocupación más lucrativa y menos despreciable; de ahí el afán de Pestalozzi para poner la pedagogía en manos de todas las mujeres del pueblo a fin de que instruyeran a sus hijos en el hogar. Él mismo no hubiera podido sospechar, a pesar de su gran optimismo de apóstol, el éxito triunfal, a través del siglo XIX y del que corre, de la escuela popular en las naciones civilizadas y democráticamente organizadas. Sin embargo, convendría que las madres no se desentendiesen demasiado de estos asuntos a fin de coadyuvar y completar inteligentemente la obra de la escuela en beneficio de sus hijos y de la humanidad.

No obstante, no hay que creer que Pestalozzi haya precisado de modo concreto lo que constantemente llamaba « su método ». Muchos educadores realizaron esfuerzos para hacer lo que nunca pudo hacer el maestro : reducir sus principios — los llamados « principios pestalozzianos » — a fórmulas precisas. Todos esos esfuerzos han sido inútiles y estériles. El arte de la enseñanza jamás podrá reducirse a una serie numerada de formulitas que el pedagogo no tendría sino que aprender de memoria en unas cuantas horas o días para luego aplicarlas mecánicamente, como quien aplica una receta para confeccionar un guisado o un pastel. No perdamos el tiempo en *codificar* los principios pestalozzianos. Los mismos discípulos y colaboradores de Pestalozzi no sabían a ciencia cierta qué cosa significaba « su método » ; él mismo no lo sabía. El historiador Vuillemin, que fué alumno del Instituto de Iverdon, en sus *Recuerdos* (Lausanne, 1872), dice : « Lo que se llamaba el « método »

de Pestalozzi era para nosotros un enigma. Lo era aún para nuestros profesores. Como los discípulos de Sócrates, cada uno entendía a su manera las ideas del maestro; y llegó el día en que creyéndose cada cual el único depositario de la doctrina, terminaron declarando que Pestalozzi no se había comprendido a sí mismo.» Y no hay mucha exageración en esto; Pestalozzi obraba por tanteos, investigaba y cambiaba de procedimiento constantemente; y no podía ser de otro modo, pues no había nada de hecho en el campo de la pedagogía práctica; él tenía que hacerlo todo, estando en absoluta disidencia con los métodos en práctica. Murió muy viejo, pero si hubiera vivido aún muchos años más, hubiera continuado investigando, ensayando, cambiando sus procedimientos constantemente y su «método» jamás hubiera llegado a ser preciso, reducido a fórmulas breves, es decir a ser como un código de pedagogía. Sin embargo, no podríamos negar que el mismo Pestalozzi *buscaba* este resultado en su afán de poner el arte de la educación en manos de las mujeres del pueblo. En cierta ocasión, en que un miembro del Consejo ejecutivo visitaba el Instituto de Burgdorf y Pestalozzi le explicaba el «método», aquél exclamó: «Vous voulez mécaniser l'éducation.» El maestro asintió en el acto, como quien descubre súbitamente la fórmula precisa de sus propósitos. En descargo, hay que decir aquí que Pestalozzi jamás mecanizó la educación, por dos razones fundamentales: la primera es que la educación no puede ser mecanizada, y la segunda que Pestalozzi era un genio creador, siempre inquieto, siempre descontento de sus propias fuerzas, siempre dispuesto a investigar y a cambiar, y carente, por otra parte, de espíritu sistematizador.

Sin embargo, estas palabras: «mi método», ¿carecían de significación? No. Son, por el contrario, de una rica significación y, por ello mismo, no pueden encerrarse en una fórmula, no es posible hacer con ellas una píldora pedagógica... Veamos, pues, qué significación tienen.

En primer lugar, parte la doctrina pestalozziana de un principio que, en nuestros días, está ya incorporado — como muchos otros — definitivamente a la pedagogía: la necesidad de basar la enseñanza en la naturaleza del niño. Dice en la prime-

ra carta a Gessner, en *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* : « reconocí como decisivas mis experiencias sobre la posibilidad de asentar la instrucción del pueblo sobre fundamentos psicológicos, de colocar como base de ella conocimientos intuitivos reales y de arrancar de la enseñanza la máscara de su retórica superficial ».

De este principio derivaba la necesidad de fundamentar la instrucción en la *intuición*; se ha fundado para ello en la observación del procedimiento que emplean instintivamente las madres para enseñar a sus pequeños las cosas para distraerlos, sin saber que con esto abren sus sentidos y su inteligencia al conocimiento de la realidad. Las madres campesinas de Appenzel, que a poco de nacer su hijo cuelgan sobre la cuna un pájaro de papel de vistosos colores, nos muestran el verdadero camino a seguir. La *intuición* no sólo era para Pestalozzi la instrucción mediante la percepción inmediata de las cosas, esto es, la *intuición física*, sino también el fundamento de la educación moral, o sea la *intuición moral*. El niño, en este último caso, en vez de ser instruído sobre la virtud, vive él mismo en un ambiente de virtud, y así, insensiblemente, por *intuición moral*, se educa moralmente. En el *Canto del cisne* dice « El punto de partida del pensamiento es la intuición, es decir, la impresión inmediata que el mundo hace sobre nuestros sentidos *interiores* y *exteriores*. Así, el *poder de pensar* se forma y se desarrolla primeramente por las impresiones del mundo moral sobre nuestro sentido moral, y por las del mundo físico sobre nuestros sentidos corpóreos. » Y del conocimiento intuitivo de las cosas llegaba a los conceptos claros. En la séptima carta de *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* así lo expresa : « aceptado el principio de que la intuición es el fundamento de todos los conocimientos, se deduce incontrastablemente que la exactitud de la intuición es el fundamento propio del juicio más exacto ».

Pestalozzi sostiene que el niño empieza a instruirse desde el nacimiento y que el arte no ha de hacer otra cosa que seguir el curso de la naturaleza; aquí nos parece oír a Rousseau, especialmente cuando dice: « y pronto me convencí de que la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. La natura-

leza le instruye desde el instante en que sus sentidos llegan a ser sensibles a sus impresiones; no es nada, sino el amanecer de los gérmenes físicos ya ultimados, que tienden con todas sus fuerzas y con todos sus impulsos a desarrollar su propia configuración; no es nada, sino el despertar del animal, ya completo, que quiere llegar a ser hombre y que debe llegar a serlo. Toda la instrucción del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de auxiliar este anhelo de la naturaleza para su propio desarrollo, y este arte descansa fundamentalmente en la proporcionalidad y armonía de las impresiones que se han de comunicar al niño con el grado preciso de sus fuerzas desarrolladas » (Primera carta a Gessner).

Pestalozzi, partiendo del principio fundamental de que hay que respetar el curso de la naturaleza y de que hay que imitar los procedimientos instintivos de las madres, llegaba al gran principio de la enseñanza intuitiva, que ha triunfado en la pedagogía moderna, y, según parece, de modo definitivo. En el *Canto del cisne* dice: « Desde hace medio siglo he buscado con una actividad infatigable de simplificar la instrucción elemental del pueblo y de darle una marcha conforme a la que sigue la naturaleza para desarrollar y perfeccionar las fuerzas del hombre » (Prefacio). Y más adelante: « Para enseñar a hablar al niño es necesario empezar por hacer experimentar, ver, oír, etc., muchas cosas, y, sobre todo, cosas que le agradan, a fin de que atienda a ellas espontáneamente; hay que hacérselas observar con orden y cada cosa hasta que la conozca bien; al mismo tiempo, es menester acostumbrarlo a expresar constantemente sus impresiones por el lenguaje. Es lo que hace una buena madre con su hijo cuando éste empieza a hablar. »

De estos principios se desprende este otro: « Para llevar a los niños por el camino más corto al fin de la instrucción, a los conceptos claros, debes poner primero a su vista, con gran cuidado, en cada materia de conocimiento, aquellos objetos que presenten, sensible y distintamente los rasgos característicos más esenciales de la materia a que pertenecen, y que, por ello, son singularmente adecuados para hacer visible la esencia de esa materia en vez de sus propiedades variables; y si olvidas esto, contribuyes a que el niño, en la primera visión del objeto,

tome por esenciales sus propiedades variables, y que así se retrase, por lo menos, en el conocimiento de la verdad y no acierte, en cada materia, con el camino más corto para llegar desde las intuiciones confusas hasta los conceptos claros» (*Cómo educa Gertrudis a sus hijos*, carta décima).

Todas estas ideas, como dije, no las saca Pestalozzi de su entendimiento *a priori*, sino de la observación de la naturaleza. Oigámosle decir estas bellas palabras :

« Hombre, imita esta actividad de la excelsa naturaleza, que desarrolla el germen del más grande árbol de una semilla imperceptible; pero que después, por medio de adiciones diarias y continuas, asimismo imperceptibles, desenvuelve los elementos del tronco, en seguida los de las ramas principales, y por fin, los de las ramas más pequeñas, de las que pende el pasajero follaje. Ten a la vista este hacer de la naturaleza elevada, cómo cuida y protege cada parte creada aisladamente y cómo anuda cada trozo nuevo a la vida ya afirmada del viejo. Observa cómo su resplandeciente flor se desarrolla del botón enteramente formado. Mira qué rápidamente el brillo florido de su primera vida y cómo la fruta débil, pero formada perfectamente en la extensión entera de su ser, añade cada día algo, pero algo real, a lo que ya tenía, y así pasa largos meses suspensa de la rama nutridora, creciendo tranquilamente, hasta que cae del árbol enteramente madura y completa en todas sus partes. Ve cómo la naturaleza ya desarrolla el germen de la raíz en el crecimiento de los primeros vástagos ascendentes y cómo sepulta profundamente en el seno de la tierra la parte más noble del árbol; cómo, a su vez, saca el tronco inmóvil de la esencia íntima de la raíz; las ramas directrices, de la esencia íntima del tronco; las ramas pequeñas, de la esencia íntima de las ramas grandes, y cómo suministra a todas las partes más débiles y extremas una fuerza suficiente, pero nunca inútil, desproporcionada o sobrada.

« El mecanismo de la naturaleza humana sensible está sometido en su ser a las mismas leyes por las cuales desarrolla sus fuerzas la naturaleza física. Conforme a estas leyes, toda instrucción debe grabar de un modo invariablemente profundo en lo íntimo del ser humano lo esencial de la materia de su cono-

cimiento; después, encadenar lentamente, pero con una fuerza ininterrumpida, lo menos esencial a lo esencial, y mantener todas sus partes hasta lo último de su materia en una relación viviente, pero proporcionada a la misma. »

El fin de este método de instrucción es hacer pasar gradualmente al niño de las intuiciones oscuras a los conceptos claros. Esta idea la encontramos a cada paso en las obras y escritos de Pestalozzi. Este camino lo ha de seguir el maestro yendo gradualmente, paso a paso sin abandonar un tema antes de haberlo agotado, y pasando a otro tema en que la complejidad con respecto al primero sea imperceptible. Llamaba la atención de los educacionistas que visitaban los institutos de Pestalozzi el rigor con que aplicaba este principio; les parecía que se detenía demasiado en un asunto, pero luego se convencían que así conseguía hacer adquirir conocimientos sólidos a los niños y que contrastaban con las nociones adquiridas de memoria, que caracterizaban la enseñanza general de la época. En la cuarta carta a Gessner, sintetiza con precisión su principio : « Aprende, pues, primero a ordenar tus intuiciones y a terminar lo simple antes de avanzar a lo complicado. Trata de establecer en cada arte una gradación del conocimiento, en que cada nuevo concepto sea solamente una adición pequeña, casi imperceptible, a los conocimientos anteriores, impresos profundamente y hechos indelebles para tí. »

Pestalozzi enseñaba sin programas ni horarios correspondientes a la distribución de las asignaturas. Tomaba un tema y lo estudiaba en todos sus aspectos, horas enteras, sin pasar, como se hace en nuestros días, de una a otra asignatura en la misma mañana, o en la misma tarde. Algún día nos convenceremos del absurdo que representan esos horarios rígidos de nuestras escuelas, en que el maestro pasa, en el término de tres horas de clase, de la mineralogía a la geografía, de la historia al dibujo y de la gramática a la aritmética. Se me objetará que en escuelas de numerosos niños es necesario ajustarse a esos horarios a fin de que el maestro tenga una guía para distribuir su tiempo y sus actividades; esto es cierto, pero no de un modo absoluto. Habría que dar más libertad al maestro y permitirle amplia libertad para apartarse, a su antojo, del dichoso horario, a

fin de no ir dando esos saltos que a nada conducen, con la intención ilusoria de encontrar en la variedad un mayor atractivo a la atención de los niños. Si en muchas cosas nuestras escuelas y nuestros maestros han superado el método de Pestalozzi, creo que en esto nos hemos quedado rezagados. ¿ No tendrán un poco la culpa los maestros? ¿ No serán ellos, en muchos casos, los culpables de tantas reglamentaciones absurdas, ridículas, deprimentes y rutinarias? Creo que sí. Muchos maestros, y hablo de los de nuestro país, no siempre se hacen acreedores a mejores tratamientos. No se puede negar que nuestro país ha hecho enormes progresos en materia de educación; pero no es posible negar que aquí queda muchísimo por hacer. No se puede negar que contamos con maestros muy ilustrados y excelentes desde el punto de vista profesional, algunos de ellos son personas de mucho talento; pero al lado de éstos hay muchísimos que no se ilustran, que viven despreocupados en su ignorancia y en sus prácticas rutinarias, que no ponen fe ni entusiasmo en el desempeño de su profesión. Si no fuera que, con demasiada frecuencia, los gobiernos tienen de ello la culpa, sobre todo en las provincias, donde los problemas educacionales no preocupan a sus hombres, donde los sueldos se pagan cuando sobra el dinero, les cargaría la mitad de la responsabilidad. Hora sería de poner en práctica de un modo general el principio de Pestalozzi en cuanto a la concentración de los temas se refiere. Con ello no decaería la variedad, ni tampoco el interés; todo dependería de la habilidad y preparación de los maestros para hacer entrar dicha variedad e interés en la unidad, como lo hacía Pestalozzi y como lo hacen en nuestros días algunos maestros inteligentes y estudiosos (1).

(1) No insisto aquí más sobre este importante tema a fin de no alejarme del asunto fundamental; pero desearía que nadie fuese a interpretar que hay que insistir horas y horas, monótonamente, sobre un mismo punto; no. Si tomamos por tema « El trigo », podemos mantener fácilmente la atención de los niños durante una semana o más; para ello bastaría empezar por la descripción del grano, que es lo más común, y luego pasar a describir toda la planta; comparar ésta con otras plantas, etc.; enseñar el nombre de cada parte y a escribirlo. Después, hacer describir verbalmente y por escrito la planta de trigo. De ahí podríamos pasar a enseñar las no-

En sus trabajos pedagógicos insiste Pestalozzi en una como fórmula de la instrucción elemental, que se expresa con estas tres palabras: *forma, número y nombre*. Daba a esta fórmula una importancia que en realidad no tiene. Con ella quería expresar que, puesto el niño frente a las cosas, hay que enseñarle qué forma tienen (nociones de geometría y dibujo), en qué

ciones de agricultura referentes al cultivo de trigo; un paso más y estaríamos en condiciones de enseñar las estaciones del año, los climas, el efecto del frío, del calor y de las lluvias sobre la vegetación, etc. Después hablaríamos del pan y de los alimentos en general, de la higiene, etc. Llevaríamos a los niños a visitar un molino para que vieran sus instalaciones, los procedimientos de la molienda, la vida de los obreros, la organización administrativa de un establecimiento industrial. Los niños hablarían en clase y escribirían composiciones sobre dichos asuntos. Luego pasaríamos a visitar una panadería; los niños verían todas sus instalaciones, aprenderían el nombre de todas las cosas que viesen, hablarían con los obreros a fin de aprender de éstos los procedimientos para amasar, los distintos productos de la misma industria, la organización del comercio, el reparto de pan a domicilio, el costo de la mano de obra, la cantidad de pan que puede obtenerse con 100 kilogramos de harina, etc. Aprovecharíamos estos datos para resolver problemas de aritmética, como ser calcular las ganancias mensuales de una panadería que elabora tantos quintales de harina, sabiendo que trabajan tantos obreros a tanto por día, y teniendo en cuenta los gastos de combustible, alquiler, reparto, etc, etc. Luego, pasaríamos a estudiar el comercio internacional de la República Argentina, partiendo de la exportación del trigo; las estadísticas de la importación y exportación; las relaciones internacionales de nuestro país con los demás países de América y de Europa. Ubicaríamos en los mapas dichos países y sus ciudades más importantes, etc. Al mismo tiempo sembraríamos un poco de trigo en el patio de la escuela, y de no haber terreno en la escuela, pediríamos permiso al intendente municipal para sembrar trigo en un lugar de la plaza pública. Fácil sería, después de todo, relacionar tan variados conocimientos con la organización municipal, pues los niños redactarían la solicitud al intendente y nombrarían una comisión de entre ellos para hablar con el mismo; se les explicaría a los niños qué funciones tiene el intendente en el gobierno de la ciudad, y las funciones del concejo municipal, etc, etc. Todo esto daría variedad, gran interés a la instrucción; los niños viajarían, cultivarían la tierra, verían cosas, hechos, hombres, todo ello sin ajustarse a ningún horario, sin necesidad de pasar por saltos de una a otra asignatura, como se hace, tan desgraciadamente en nuestros días. Pero para ello hay que contar con la buena voluntad del maestro, con espíritu de iniciativa, con deseo de trabajar y de ilustrarse.

cantidad están (relaciones aritméticas) y cómo se denominan (gramática, lengua). En la sexta carta a Gessner dice que cuando un individuo educado quiere analizar convenientemente y esclarecer un objeto cualquiera que aparece confuso a sus ojos, tendrá que dirigir siempre su atención a los tres puntos de vista siguientes : « 1° cuántos objetos y de cuántas clases se presentan a sus ojos; 2° cómo se muestran, cuál es su forma y extensión; 3° cómo se llaman, cómo pueden representarse, cada uno de ellos, con un sonido, con una palabra », todo lo cual expresa sintéticamente con estas palabras : *la forma, el número y el nombre*. En realidad, esta fórmula no abarca todo el conocimiento que debe adquirir un hombre educado que trata de conocer las cosas de la naturaleza; no comprende propiedades esenciales como el color, y las demás propiedades físicas (peso, contextura, consistencia), ni sus propiedades químicas, ni su utilidad o inutilidad para la vida del hombre, etc., de tal modo que no tiene mayor importancia, a pesar de que Pestalozzi creía haber descubierto una gran ley fundamental de la pedagogía, como lo expresa en estas palabras de la carta ya citada a Gessner: « Así, amigo, agitaron mi alma durante mucho tiempo las vivas, pero obscuras ideas de los elementos de la instrucción, y así las expuse en mi informe, sin que entonces pudiera descubrir una conexión ininterrumpida entre ellas y las leyes del mecanismo físico, y sin que estuviera en situación de determinar con seguridad los puntos iniciales de que debía partir la ordenación de nuestras ideas técnicas, o más bien la forma en que fuera posible determinar la cultura de la humanidad mediante la esencia de su naturaleza misma, hasta que al fin, no hace mucho tiempo, repentinamente, como un *Deus ex machina*, pareció darme una nueva luz sobre lo que buscaba el pensamiento de que todo nuestro conocimiento procede del *número, la forma y la palabra*. »

Mucho mérito tiene el esfuerzo hecho por Pestalozzi para encontrar un método adecuado para enseñar a escribir y leer, y las nociones fundamentales de los demás conocimientos, en una época en que se seguían procedimientos absurdos y contra natura. Vuelve siempre a la gran idea de seguir el curso de la naturaleza. « La naturaleza ha necesitado siglos para elevar

nuestra especie al arte perfecto del lenguaje, y nosotros aprendemos ahora sólo en algunas semanas este artificio; y para ello, sin embargo, no debemos, no necesitamos hacer otra cosa que seguir el mismo camino que la naturaleza ha seguido con la especie humana» (Carta décima a Gessner).

Actualmente se emplean casi los mismos procedimientos para enseñar a leer y a escribir que inventó Pestalozzi, muchas veces, casi siempre, sin sospecharlo el maestro.

La escritura y la lectura venían después de un largo aprendizaje del lenguaje oral; en esto aplicaba su principio, anteriormente mentado, de seguir el curso de la naturaleza. Hacía deletrear en coro y rítmicamente, procedimiento que en nuestras escuelas se ha generalizado. Empleaba letras sueltas, sobre trozos de cartón, que permitían formar las sílabas y las palabras, y para llamar la atención de los niños, coloreaba dichas letras, las vocales en rojo y las consonantes de otro color. Todo esto también se ha generalizado, y estas letras forman parte del material de María Montessori.

No fué tan feliz en su método para enseñar el dibujo, pues, probablemente para ajustarse a su fórmula *el número, la forma y la palabra*, empezaba enseñando los elementos geométricos, el ángulo, el círculo, el cuadrado, etc., con lo que daba a ésta enseñanza un tinte matemático. En 1808, Girard reprocha, en su informe oficial, que en el Instituto de Iverdon se da demasiada importancia a las matemáticas. Pestalozzi se defendía de estos reproches diciendo que quería acostumar a sus alumnos a no creer sino en lo que se podía demostrar como dos y dos son cuatro. Esa orientación geométrica del dibujo no armonizaba del todo con su principio de seguir el curso de la naturaleza y partir de las intuiciones sensibles. Su colaborador Buss, que enseñaba dibujo en Burgdorf, atenúa estas inconsecuencias en el «método» con estas palabras: «Yo temía debilitar la capacidad de intuición de los niños con la presentación de figuras; Pestalozzi no quería ninguna fuerza antinatural; una vez dijo: la naturaleza no da líneas al niño, le da solamente cosas; y las líneas sólo han de dársele para que vea exactamente las cosas; pero no se le han de suprimir las cosas para que no vea sino las líneas» (Carta tercera a Gessner).

En cuanto a la enseñanza de la geografía, Pestalozzi es el creador del método hoy en uso en las escuelas más adelantadas: llevaba a los niños a los campos, a los valles, a las montañas y allí ellos estudiaban la topografía; regresaban con arcilla y luego reconstruían en relieve el mapa de la región. ¡Ojalá todos nuestros maestros hicieran otro tanto, en vez de enseñar exclusivamente en los mapas! ¡Cuán fácil sería dar una idea real de lo que los mapas simbolizan si, imitando a Pestalozzi, enseñaran primeramente a hacer el mapa de la propia escuela, es decir, el plano, para luego pasar a estudiar, sobre el terreno, la aldea o el barrio de la ciudad, y de ahí algunas regiones más alejadas de la escuela! Entonces los niños, con suma facilidad gradualmente se familiarizarían con el mapa de la provincia, del país, del continente, del mundo.

La aritmética la enseñaba Pestalozzi también intuitivamente; hacía contar hojas de árboles, tablitas etc.; así, haciendo añadir una unidad concreta tras otra, y después separándolas una después de otra, enseñaba a sumar y a restar. Es lo que se hace corrientemente en todas nuestras escuelas.

En Stans, careciendo de personal, se le ocurrió valerse de los niños más grandes para ayudar a aprender y a hacer sus deberes a los niños más pequeños; colocaba un niño grande entre dos pequeños, a fin de que aquél ayudase a éstos. ¡Cuánto convendría en nuestros días generalizar esta *educación mutua*, que tanto contribuye a educar en la práctica de la solidaridad y ayuda mutua!

En ninguno de sus escritos hace diferencias Pestalozzi entre la enseñanza elemental de las niñas y los varones, tan natural le parecía la coeducación; todos sus institutos eran mixtos.

Todos los esfuerzos pedagógicos de Pestalozzi se dirigían a un fin: *hacer que los hombres se basten a sí mismos*. No hay que apartar a los niños de la vida, pues *la vida educa*. La vida de familia educa en los sentimientos de amor natural, paternal y fraternal; la vida desarrolla sucesivamente en el individuo el poder de intuición; el poder de hablar y el de pensar; en el trabajo, es decir, en la vida industrial, el individuo adquiere condiciones para el trabajo, etc. De ahí la necesidad de *enseñar por el ejercicio*. En el *Canto del cisne* dice: «todas las fuerzas huma-

nas se desarrollan por el simple medio de su *empleo*. El hombre desarrolla el fundamento de su vida moral, es decir, el amor y la fe, por la práctica del amor y la fe; el fundamento de su vida intelectual, es decir, el pensamiento, por la práctica del pensamiento; el fundamento de su vida industrial, es decir, el poder de sus sentidos y de sus músculos, por la práctica de ese poder». En la *Hoja Suiza* (tomo II) sostiene bellamente la necesidad de educar en el trabajo, en el seno del hogar :

« El primer desarrollo de las fuerzas del niño debe venir de su participación en el trabajo de la casa paterna; porque este trabajo es el que necesariamente el padre y la madre entienden mejor, lo que mejor fija la atención, lo que mejor pueden enseñar.

« Pero independientemente de esta circunstancia, el trabajo en vista de las necesidades reales no es menos el más sólido fundamento de una buena educación.

« Ejercitar la atención del niño, ejercitar su juicio, elevar su corazón a nobles sentimientos, he aquí, me parece, los fines esenciales de la educación; y qué mejor medio de alcanzarlos que ejercitar al niño desde temprano en los diversos trabajos que reclaman las circunstancias diarias de la vida doméstica.

« Nada ejerce mejor la atención que el trabajo en general, porque sin una atención sostenida el trabajo no puede ser bien ejecutado; pero es especialmente cierto del que está al alcance de los niños en un hogar, pues varía sin cesar y de mil maneras y obliga la atención a ejercerse sobre un gran número de objetos diferentes.

« Es también realizando desde temprano toda suerte de trabajos que el hombre adquiere un juicio sano; porque todos estos trabajos se ejecutan en circunstancias variables que es menester apreciar con acierto; y todo defecto de juicio compromete su éxito de una manera que no tarda en saltar a la vista del niño.

« En fin, es el mejor medio de ennoblecer el corazón del hombre y de prepararlo para todas las virtudes domésticas y sociales. Pues para enseñar al niño la obediencia, la dedicación y la resistencia, no creo que nada pueda reemplazar un trabajo al al que se dedica regularmente con toda su familia y con las costumbres de la casa.

« En general, el arte y los libros no podrían reemplazar este

trabajo. La mejor historia, el cuadro más conmovedor que el niño encuentra en un libro, para él no es sino como un sueño, algo de irreal y al que le falta verdad positiva; mientras que todo lo que pasa ante sus ojos, en la habitación familiar, se relaciona en su cabeza a miles de imágenes semejantes, a toda su experiencia, a la de sus padres, de sus vecinos, y le conduce seguramente a un conocimiento verdadero de los hombres, a un verdadero espíritu de observación. »

Además, Pestalozzi fue el campeón de la educación activa, que prepara la educación técnica o profesional. Es necesario que el niño aprenda a realizar sus pensamientos y aprenda a trabajar, como medio más seguro de disciplinar el *cerebro, el corazón y las manos* conjuntamente, de *preparar para la vida industrial*, como él decía. « El arte, la práctica, el saber hacer por el cual el hombre puede realizar afuera lo que concibe en su fuero interno, para su vida industrial, para su vida de familia, para su vida social, he aquí lo que llamamos la vida industrial. » Y se quejaba que los gobiernos sólo se ocupaban de dar instrucción profesional a los ciudadanos exclusivamente en el arte de matar a los hombres.

Una buena educación debe desarrollar, según las leyes naturales, las fuerzas intelectuales, morales y físicas; este equilibrio produce una vida tranquila, feliz y concurrente con el progreso y prosperidad de la sociedad. En ocasión de confiar el manuscrito de su obra sobre las causas de la Revolución francesa a la señora de Niederer, le dijo: « Un día, cuando nuestros tiempos habrán pasado, cuando después de medio siglo una nueva generación nos habrá reemplazado, cuando Europa se vea de tal modo amenazada por la repetición de las mismas faltas, por la miseria creciente del pueblo y por sus duras consecuencias, que se hayan sacudido todos los puntales de la sociedad, entonces, ¡oh! entonces quizá, se aceptará la lección de mis experiencias, y los más esclarecidos por fin comprenderán que solamente ennobleciendo a los hombres es posible poner límites a la miseria y a las fermentaciones de los pueblos, como asimismo a los abusos del despotismo, ya sea de los príncipes o de las multitudes. »

CAPÍTULO V

La educación moral y religiosa

En materia religiosa, Pestalozzi puede ser considerado como discípulo de Juan Jacobo Rousseau; en todo caso su teísmo sin dogmas ni ritos estaba muy cerca del teísmo del autor de *La profesión de fe del presbítero saboyano* (1). Ambos por iguales razones, fueron el blanco de los ataques del clero, tanto protestante como católico, a pesar de invocar los dos con frecuencia a Dios. Por esto, he creído oportuno comparar, en este capítulo, las ideas religiosas y las concepciones de ambos en materia de educación religiosa y moral.

El precursor de Pestalozzi en su juventud pasóse — quizá por conveniencia — del puritanismo de sus padres al catolicismo, para volver más tarde al seno de aquella comunión, en la esperanza de encontrar campo más propicio para someter los dogmas más libremente al examen de su conciencia. Por lo demás, algunos enciclopedistas — él también fué colaborador de la Enciclopedia — lo trataban de hipócrita, que concluiría por hacerse capuchino. En realidad, Rousseau a pesar de que declaraba que era el único hombre de su tiempo que realmente creía en Dios, sólo creía en la moral. Oponía a las religiones positivas la religión natural, independiente de los dogmas, de los misterios y de la tradición. Aceptaba que había influido sobre sus ideas religiosas el cristianismo en lo que tiene de esencial; sin embargo, de sus escritos se desprende que sólo aceptaba los principios morales de los fundadores del cristianismo.

En su carta al arzobispo Beaumont, de París, dice: « Monseñor: soy cristiano y sinceramente cristiano, según la doctrina del Evangelio. Soy, como cristiano, no un discípulo de los sacerdotes, sino un discípulo de Jesucristo. Mi maestro ha sutilizado poco sobre el dogma y mucho sobre los deberes; prescri-

(1) Como es bien sabido, *La profesión de fe del presbítero saboyano* forma parte del contenido de *Emilio*.

bía menos artículos de fe que buenas obras; no ordenaba que se creyese, sino lo que era necesario para ser bueno.»

Rousseau no aceptaba los dogmas religiosos porque los recibe de afuera el individuo, no nacen espontáneamente en su corazón; Dios no ha escrito su ley en las hojas de ningún libro, sino en la conciencia y en el sentimiento de los hombres. El Evangelio es un libro sublime, pero no ha sido escrito por Dios, sino por hombres.

De estas premisas filosóficas — que hubiera suscrito Pestalozzi — se desprenden, como consecuencia lógica, los principios pedagógicos acerca de la educación religiosa: no debe inculcársele al niño, es decir, traerle de afuera, ningún dogma, sino hacer que la religión surja natural y espontáneamente en su sentimiento íntimo, de las necesidades de su corazón. Por razones análogas Pestalozzi era partidario de la educación laica.

Para Rousseau, nuestros sentidos están hechos para percibir los cuerpos y no los espíritus; esta es la razón por la cual no es posible entender la naturaleza espiritual antes de poseer cultura filosófica, y los pueblos poco cultos conciben la divinidad como persona. «Nosotros mismos — dice en *Emilio* (1) — con nuestros términos Espíritu, Trinidad, Personas, la mayor parte somos verdaderos antropomorfistas.» Y después: «El Ser incomprendible que lo abarca todo, que da movimiento al mundo y forma el completo sistema de los seres, ni es visible a nuestros ojos, ni palpable a nuestras manos, ni accesible a ninguno de nuestros sentidos: patente está la obra, pero oculto el artífice. No es pequeño asunto conocer, al fin, que existe, y, cuando hasta aquí hemos llegado, cuando nos preguntamos ¿quién es? ¿dónde está? se confunde y se descarría nuestra inteligencia y no sabemos qué pensar.» Y más adelante añade: «Las ideas de creación, de aniquilación, de ubicuidad, de eternidad, de omnipotencia; las de los divinos atributos; todas esas ideas, que a tan pocos hombres es dado ver, de tal modo son confusas y oscuras, y que ninguna oscuridad tienen para la plebe porque no comprende nada de ellas, ¿cómo se han de presentar con toda su fuerza, esto es, con toda su oscuridad, a inteligencias

(1) Traducción castellana de Rafael Urbano, tomo I, página 403.

inexpertas, ocupadas todavía en las primeras operaciones de los sentidos y que sólo conciben lo que tocan (1) ? »

De esto se desprende que Emilio « a los quince años aún no sabía si tenía un alma, y acaso no es tiempo de que lo aprenda a los dieciocho, porque si lo aprende antes de que sea oportuno corre peligro de no saberlo en toda su vida » (2).

Emilio no pertenecerá a ninguna secta religiosa hasta tanto no pueda elegir racionalmente. « ¿ A qué secta agregaremos al hombre de la Naturaleza ? Me parece que es muy sencilla la respuesta; no le agregaremos a ésta ni a la otra, pero le pondremos en estado de que elija aquella a que le conduzca el mejor uso de su razón (3). »

Pestalozzi, que probablemente coincidía en todo eso con el filósofo ginebrino, hablaba, sin embargo, de Dios a los niños; además, *Leonardo y Gertrudis*, los principales y buenos personajes de su novela educativa para el pueblo, son personas muy religiosas. Pero por ningún lado aparecen los dogmas, las sectas, el clero católico ni protestante, el culto. Es la religión del pedagogo de Zurich, la misma *religión natural* de Juan Jacobo. Llega a identificar el amor a Dios con el amor a la madre: « He creído en mi madre; su corazón me mostró a Dios; Dios es el Dios de mi madre, es el Dios de mi corazón, es el Dios del suyo. No conozco ninguno otro Dios; el Dios de mi cabeza es una quimera; no conozco otro Dios que el de mi corazón y sólo me siento hombre al creer en el Dios de mi corazón. El Dios de mi mente es un ídolo; yo me envilezco en su adoración; el Dios de mi corazón es mi Dios; yo me complazco en su amor (4). »

Y a renglón seguido añade: « Madre, madre, si yo te amo, amo a Dios. Madre y Obediencia, Dios y Deber son para mí una y la misma cosa; la voluntad de Dios y lo más noble y mejor que yo pueda crear, son para mí uno y lo mismo. Entonces no vivo ya para mí mismo; entonces me sumo en el círculo de mis hermanos, de los hijos de mi Dios; no vivo ya para mí mismo;

(1) *Ibíd.*, página 405.

(2) *Ibíd.*, página 406.

(3) *Ibíd.*, página 412.

(4) *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*, página 264 (traducción española).

vivo para quien me ha recibido en sus brazos maternales y me ha llevado a su amor con mano paternal por cima del polvo de la envoltura terrestre (1). »

Además, en contra de los dogmas dominantes de las iglesias, Pestalozzi sostiene que hay que amar a los hombres antes que a Dios. Dice: « Los sentimientos de amor, de confianza, de gratitud y la disposición a la obediencia tienen que ser desarrollados en mí antes de que pueda dirigirlos hacia Dios. Tengo que amar, confiar, agradecer y obedecer a los hombres antes de que pueda elevarme al amor, a la confianza, al agradecimiento y a la obediencia de Dios, porque *el que no ama a su hermano, a quien ve, ¿ cómo podrá amar a su padre del cielo, a quien no ve ?* Me pregunto por tanto: ¿ cómo llego yo a amar, a confiar, a agradecer y a obedecer a los hombres ? ¿ Cómo se desenvuelven en mi naturaleza los sentimientos en que descansan esencialmente el amor, el agradecimiento y la confianza humanas y las disposiciones porque se desarrolla la obediencia humana ? Y encuentro que proceden esencialmente de la revelación que tiene lugar entre el niño párvulo y su madre (2). » Para Pestalozzi, se identifican la Religión y la Virtud.

En la segunda carta a Gessner, refiere el gran pedagogo cómo el público de Burgdorf — y también los diarios, casi todos inspirados por los clericales de ambos cultos — le dirigía críticas infundadas a su método de enseñanza, casi todas ellas simplemente porque iba contra la pésima rutina de la enseñanza en boga; y entre esas críticas, una, que probablemente no sería la más inofensiva en aquellos tiempos, consistía en hacerle el cargo que no enseñaba el catecismo, siendo así que su enseñanza de memoria era la tarea fundamental de los maestros. Refiere al respecto: « Se decía que los niños no aprendían a leer justamente porque les enseñaba a leer bien; se decía que no aprendían a escribir precisamente porque les enseñaba a escribir correctamente, y, finalmente, que no llegaban a ser piadosos, cabalmente porque hacía todo lo posible para alejar de su camino todos los obstáculos que se oponen a la piedad en

(1) *Ibídem*, página 265.

(2) *Ibídem*, página 245.

las escuelas, y, sobre todo, porque negaba que el aprendizaje de memoria, a modo de papagayo, del catecismo de Hildelberg, fuese el método propio, conforme al cual haya tratado el Salvador del mundo de elevar a la especie humana a la veneración y al culto divino en el espíritu y en la verdad. Ello es cierto, lo he dicho sin temor, Dios no es un Dios a quien agrada la ignorancia y el error; Dios no es un Dios a quien satisface la hipocresía y la palabrería. He dicho sin temor que no va contra Dios ni contra la religión dirigir a los niños para la adquisición de conceptos exactos, ni tratar de enseñarles a hablar antes que se le inculque en la memoria, como ejercicio de la inteligencia, los dogmas de la religión positiva y sus puntos en litigio por siempre jamás dilucidados (1). »

Lo importante, lo fundamental para ese santo laico que se llamaba Juan Enrique Pestalozzi — en esto, indiscutiblemente, estaba en perfecta armonía con la doctrina de Jesús — era practicar la virtud; para él no había dogmas estrechos, no había catecismos, no había curas, no existía la hipocresía y la mentira, pero era un espíritu profundamente religioso, sinceramente deísta.

En materia puramente moral, tampoco era partidario de lecciones de virtud; la moral había que aprenderla por *intuición moral*, es decir, haciendo que los niños recibieran por propia experiencia, por respirar y vivir en ambiente virtuoso, el hábito de las buenas costumbres y de la virtud, y esto desde la cuna. Aquí se separa fundamentalmente el « método » de Pestalozzi de la doctrina de Juan Jacobo.

El discípulo imaginario de Rousseau, Emilio, a los 16 años sabe que sufren los otros y sale de su egoísmo, en el cual había vivido hasta ese momento. Entonces nace en él el sentimiento de la piedad (2). ; A los dieciséis años descubre el niño que hay seres semejantes a él, que sufren como él, y se hace piadoso ! Antes no podía verlo porque « ninguno se vuelve sensible hasta que se anima su imaginación y empieza a trasladarse fuera de sí propio ». Desde este momento empieza a preocupar-

(1) *Ibidem*, página 72.

(2) *Emilio*, I, 342.

se Rousseau de fomentar en su Emilio los sentimientos de bondad, de humanidad, de conmiseración, de beneficencia, « todas las halagüeñas y sanas pasiones que naturalmente agradan a los hombres y estorban que nazcan crueles y repulsivas, que no sólo hacen, por decirlo así, nula, sino también negativa la sensibilidad, y son perpetuo torcedor de quienes la experimentan, presentando al joven objetos en que pueda obrar la fuerza expansiva de su corazón, que le dilaten y le extiendan por los demás seres, que hagan que en todas partes se halle fuera de sí; desviando con esmero los que le coartan, le reconcentran y ponen tirante el muelle del yo humano (1)». ¡Cuán rica es, en cambio, la vida psíquica de los niños! ¡Cuánta inteligencia, cuánta astucia, cuán despierta es su inteligencia y, sobre todo, qué ricamente dotado es su corazón de sentimientos! ¡Cuán exquisita es su sensibilidad! ¡Si hubiera educado a sus cinco hijos en vez de enviarlos a la inclusa, cuán fácilmente lo hubiera descubierto!

La *intuición moral* de Pestalozzi, del noble Pestalozzi, obra desde el instante mismo en que el niño ve esta hermosa luz del día. Ya en brazos de su madre recibe el calor del más puro amor, del amor maternal, que se incorpora a su corazón como la materia del materno alimento a sus huesos y a sus carnes. En la vida del hogar recibe insensiblemente — siempre por *intuición* — los más puros sentimientos de simpatía, de solidaridad, de amor paternal y maternal, de amor fraternal. En la sociedad, respira el sentimiento de solidaridad y amor a la humanidad. La escuela no tiene nada que inventar, sino seguir el modelo de la naturaleza. El niño vive en comunidad con los maestros y con otros niños del uno y del otro sexo; reina en ella el amor y la virtud, y el niño por *intuición moral*, se hace virtuoso. Así como el conocimiento de las cosas y fenómenos del mundo entran por los sentidos, es decir, que se adquiere por *intuición física*, la educación moral debe entrar en el corazón de los niños sin que siquiera éstos lo adviertan, porque viven en un ambiente moral, porque respiran el aire de la virtud, porque adquieren insensiblemente hábitos buenos, es decir, por *intuición moral*.

(1) *Ibidem* I, página 343.

CAPÍTULO VI

Rasgos morales de Pestalozzi

Hasta pasados los cincuenta años, a pesar de los éxitos literarios alcanzados con la publicación de *Leonardo y Gertrudis* y los otros escritos publicados antes de 1800, Pestalozzi no gozó del respeto del pueblo, como correspondía a su noble corazón y a su genialidad. En Neuhof, y sobre todo después del fracaso de su empresa industrial primero y educativa después, se le tenía por un maniático que perseguía regenerar a la humanidad no siendo él mismo capaz de ganarse la vida... Después las cosas cambiaron y fué admirado por grandes educadores, hombres de letras, filósofos y políticos de todos los países de Europa. Sin embargo, aun en esa época, las gentes de la localidad, sin capacidad para comprender a un gran hombre, siguieron considerándolo por mucho tiempo más como a un hombre alocado y que ni siquiera sabía lo que quería. En el informe de Buss — que llegó a ser uno de sus colaboradores, — sobre el Instituto de Burgdorf (1801), se leen estas palabras, que pintan esa modalidad de la opinión pública: «La conciencia del retraso de mi educación y de mis conocimientos del dibujo y de la esperanza de encontrar ocasión de ampliarlos hicieron decidirme ir a Burgdorf, aunque mucha gente me advirtiera que no debía entablar relación alguna con Pestalozzi porque era un maniaco y nunca sabía bien lo que quería. Esta leyenda se documentaba con discursos hechos; por ejemplo, una vez llegó a Burgdorf con los zapatos atados con unas pajas porque había dado sus hebillas a un mendigo en las puertas de la ciudad. Yo había leído *Leonardo y Gertrudis*; creí, pues, en lo de las hebillas, pero no pude admitir que fuera un loco.»

Otro episodio da testimonio de este estado de ánimo de la opinión pública hacia el gran educador. En 1813, en Navidad, un ejército austriaco pasó por Suiza para ir a combatir a las fuerzas napoleónicas, que acababan de experimentar el gran desastre de su ejército de invasión a Rusia. Pestalozzi simpa-

tizaba con las fuerzas de los soberanos aliados, pues veía en la política reaccionaria de Napoleón un obstáculo para la realización de sus proyectos pedagógicos; además, en 1803, en ocasión de formar parte de la *Consulta*, habló en París con el Emperador de sus planes pedagógicos; pero éste le contestó que no tenía tiempo de ocuparse del A. B. C. Además, Napoleón — que no podía mirar con simpatía una obra cuya finalidad era elevar a las masas populares — solía decir que los pestalozzianos eran unos jesuítas. Y Talleyrand, en ocasión de presenciarse, años más tarde, una exposición práctica del método de Pestalozzi, había dicho que aquello era demasiado para el pueblo, y hasta un educador francés, Monge — el fundador de la Escuela Politécnica, — decía: «es demasiado para nosotros». Así las cosas, el comisario de guerra austriaco había solicitado a la municipalidad de Iverdon varios edificios para instalar hospitales militares, entre ellos el castillo en que funcionaba el instituto. A causa de que había muchos enfermos de tifus en las tropas cundió el pánico en la ciudad. La municipalidad nombró una delegación para entrevistarse con los jefes del estado mayor de las fuerzas aliadas a fin de solicitar la revocación de tal resolución. Pestalozzi, para proteger su escuela, se agregó a la delegación, lo que salvó a la ciudad. Roger de Guimps, ex alumno del instituto, en su obra *Historia de Pestalozzi*, dice al respecto: «Los que han conocido personalmente a los representantes de la ciudad de Iverdon, bien saben que no tenían la menor idea de los verdaderos méritos de Pestalozzi. Debían considerarse poco honrados de ese compañero de viaje que, a los ojos del vulgo, no era más que un viejo loco y despeinado. Por ello, fué grande su sorpresa cuando, llegados a Bâle, vieron la recepción que le hicieron los soberanos aliados. El 21 de enero estaban de regreso en Iverdon; al día siguiente anunciaban a la municipalidad que su misión había tenido el mayor éxito, *que ningún hospital militar se instalaría en Iverdon, y que el señor Pestalozzi había sido recibido con consideraciones extraordinarias*. Sin embargo, el anciano no había estado menos loco en el cuartel general de Bâle que en otras partes. Puesto en presencia del emperador de Rusia, quien se encontraba rodeado de sus dignatarios, había aprovechado la ocasión para predicar la

reforma escolar y la liberación de los siervos; y lo había hecho con tanto entusiasmo y calor que olvidaba su posición: se acercaba tanto al emperador que éste se veía obligado a retroceder; después de llevarlo así contra la pared, estaba a punto de cogerle por la solapa, cuando dióse cuenta, de repente, de su indiscreción: ¡perdón! dijo, e hizo ademán de besar la mano del zar, pero Alejandro le dió un abrazo cordial.»

El aspecto externo de Pestalozzi era lo que más contribuía a impresionar mal a la gente acerca de su persona. Era muy descuidado en el vestir; siempre iba despeinado, la corbata torcida y mal hecha, con frecuencia llevaba las medias largas — usaba pantalón corto — caídas sobre el botín, en fin, el mayor desaliño le caracterizaba. Sin embargo, cuando una persona ilustrada trataba con él no tardaba en descubrir, bajo ese aspecto descuidado y humilde, al hombre grande y bondadoso.

Buss, uno de sus colaboradores, así describe la primera entrevista que tuvo con él. «Llegué a Burgdorf. Su primer encuentro apenas me causó asombro. Vino hacia mí, de un cuarto del piso superior, con las medias desatadas, cubierto de polvo y todo desordenado; le acompañaba Ziemssen, que precisamente había venido también a visitarle. No puedo expresar el sentimiento que me sobrecogió en aquel momento; se aproximaba a la compasión, pero a él se unía la admiración. En un instante me cautivó Pestalozzi con su benevolencia, su alegría conmigo — un desconocido, — su falta de presunción, su sencillez y el abandono en que se presentaba. No había visto aún a ningún hombre buscar así mi corazón; pero ninguno tampoco se ha ganado de tal modo mi confianza.» Sí, ese hombre tan descuidado en su porte, tan humilde, tenía un corazón bondadoso y creía en la bondad del género humano; a veces creía demasiado en la bondad de los hombres, y era víctima de ellos; parecía un niño grande.

Además, impresionaba mal su mala pronunciación, a tal punto mala que a veces no se le entendía, lo que se agravaba cuando hablaba mordiendo la punta de la corbata, y sus colaboradores llegaban a adivinar su pensamiento leyendo en su fisonomía expresiva.

Pero grandes espíritus como el geógrafo Carlos Ritter, que lo

visitó en varias oportunidades entre los años 1807 y 1809, y que declaraba que Pestalozzi le había inspirado para dar una nueva orientación a la enseñanza de su especialidad, decía que sentía para él gran admiración y respeto, y que cuando se encontraba en su compañía tenía el sentimiento de estar en presencia de un hombre extraordinario, dominado por grandes y originales pensamientos y por un noble propósito, todo ello unido a una sencillez realmente excepcional. Con su trato se sentía uno elevado y ennoblecido. « El digno anciano, decía, era siempre un niño por el corazón y por el genio. » Y, con adhesión entusiasta, añadía : « He visto algo mejor que el paraíso de la Suiza, he visto a Pestalozzi, he conocido su corazón, su genio; jamás me he sentido embargado por la santidad de mi vocación y de la dignidad de la naturaleza humana que en los días que he pasado junto a ese noble hijo de la Suiza. »

Roger de Guimps dice de él: « Pestalozzi abordaba a cada uno con la más tierna benevolencia; su conversación era animada, espiritual, llena de imaginación y de originalidad, difícil de seguir a causa de su mala pronunciación. Pero era muy desigual: pasaba en un momento de una alegría franca y expansiva a una tristeza meditativa y concentrada. Habitualmente distraído, preocupado, poseído de una agitación febril, no podía permanecer sentado; recorría los corredores del castillo, una mano en la espalda o en su levitón, la otra sujetando el extremo de la corbata en los dientes. Así llegaba todos los días a las clases; si la enseñanza le agradaba, su cara se volvía radiante, acariciaba a los niños y les dirigía algunas palabras sonriendo; pero si los procedimientos del maestro no le agradaban, se retiraba enojado y golpeando la puerta tras de sí. »

Su colaborador Ramsauer — maestro que fué en su instituto — nos habla también de su carácter: « En una misma hora se sentía muy feliz o muy desgraciado, muy dulce y cariñoso o muy serio y severo; se apasionaba de todo. Para felicidad o desgracia suya olvidaba rápidamente; por esto la historia de su vida no presenta continuidad, y no aprovechaba siempre de sus experiencias; ni siquiera permitía que nosotros usáramos, para la pedagogía, las experiencias de otros tiempos o de otros países; no debíamos leer nada, sino inventar todo. Por esto, en el

instituto Pestalozzi, había que estar siempre experimentando. Pero, eso sí, lo que de este modo habíamos aprendido con tanto trabajo y pena, sabíamos, lo poseíamos a fondo y nos proporcionaba un placer y una confianza tal que nos hacían olvidar todas las penas. Con frecuencia Pestalozzi se impacientaba cuando los maestros le dábamos algún disgusto; entonces se iba encolerizado, golpeando la puerta a romperla. Pero si en ese momento encontraba un joven discípulo, su vista lo apaciguaba súbitamente, besaba al niño y entraba en la habitación diciendo: ¡perdón! ¡perdón! he estado violento, me he conducido como un loco.»

Pestalozzi declaraba con toda modestia que en su vida no ha hecho nada terminado. Sin embargo, analizando su obra práctica y literaria ¿cuántos podrían jactarse de haber empleado tan bien el tiempo? ¿cuántos podrían decir que han hecho más que él en bien de sus semejantes? El fracaso, temprano o tardío, de todas sus empresas es lo que, probablemente, le daba ese sentimiento. Solamente un hombre de genio puede permitirse una confesión como ésta, después de medio siglo de acción proficua: «¡Amigos de la humanidad! tomad este trabajo — se refiere al *Canto del cisne* — por lo que vale; no exijáis de mí desde el punto de vista de las letras más de lo que puedo dar. Mi vida no ha producido nada completo, nada terminado; mi escrito no puede tampoco ofrecer nada completo, nada terminado. Tal como es, acordadle un atento examen; y en todo lo que encontréis de propio para hacer el bien de los hombres, dadle el benéfico concurso que reclama el objeto mismo, independientemente de mis esfuerzos personales; no deseo otra cosa que quedar de lado para ser reemplazado por otros para todo aquello que otros entienden mejor que yo, a fin de que éstos sirvan a la humanidad mejor de lo que yo pude hacerlo.»

En cuanto a la capacidad administrativa, muy poca tenía, según propia confesión y testimonio de las personas que tuvieron trato con él; en sus institutos había mucho desorden en cuanto a administración se refiere. Esta falla no ha influido poco en el fracaso de sus empresas, no digo industriales — que fueron un desastre, como el cultivo de sus tierras en Neuhof, — sino pedagógicas. Lavater, amigo suyo, decía en cierta oportu-

nidad a la mujer de Pestalozzi: « Si yo fuera un príncipe, consultaría a vuestro marido para todo lo que concierne al mejoramiento y la felicidad de los pueblos, pero no le confiaría la administración de un duro. » Habrá mucho de exageración en estas palabras, pero contienen mucha verdad. Pestalozzi tenía perfecta conciencia de ello, y él mismo, con la sinceridad que le caracterizaba, confiesa, en *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*, que sin sus colaboradores no habría podido hacer nada: « No debo y no quiero ocultarlo: si el hombre que fué declarado, hasta en sus días viejos, incapaz de todo por las personas capaces, o simplemente por las que pasan por serlo, no hubiera podido llegar a ser maestro de escuela en su miserable situación de hombre caído, y si Buss, Krussi y Tobler no hubieran venido en auxilio de su indecible torpeza para todo arte y toda práctica, con una energía que él nunca habría podido esperar, entonces sus teorías sobre este punto, semejantes a las llamas de un volcán que no puede llegar a ponerse en erupción, se habrían extinguido en su propio ser y moriría tenido como un loco soñador, etc. »

En la undécima carta a Gessner, de la misma obra, echa sobre sus hombros toda la culpa de sus fracasos y reconoce su falta de habilidad práctica; esta página es interesante para conocer la psicología del ilustre pedagogo:

« ¡ Imagínate, amigo, el estado de mi corazón, mi desesperación, la imagen de esta sombra y, en medio de mi aniquilamiento, la idea de que había destruído el fin de mi vida ! Y ello es cierto, yo mismo tenía la culpa de haberlo destruído ; yo lo había realmente perdido en mí mismo. Dios es quien me lo ha devuelto después de esta pérdida. Mil veces me he extraviado en el camino que lleva a mi fin, aun cuando parecía que me habían puesto en las manos, como a un niño, los medios de alcanzarlo ; yo me he perdido así tanto tiempo como nadie lo ha hecho. No solamente se oponía a la consecución de mi fin una carencia absoluta de habilidad práctica, no educada desde mi infancia, y una desproporción enorme entre la extensión de mi voluntad y los límites de mis fuerzas, sino que cada año fuí más incapaz de todo lo que parecía esencialmente necesario para la adquisición de mi fin. Pero, ¿ es culpa mía que el curso de una

vida constantemente dividida no me haya dejado ir en ninguna cosa por el camino que seguiría un corazón no destrozado ? ¿ Es mi culpa que las manifestaciones de los hombres felices, o, por lo menos, las de los no miserables, se hayan borrado en mi alma como la huella de una isla sumida en el abismo ? ¿ Es culpa mía que los hombres que me rodean no vean otra cosa en mí sino una cabeza ensangrentada, destrozada, arrojada a la calle, incapaz de sentirse así misma, y cuyo ideal de vida es como una espiga entre maleza, abrojos y cañaverales, que crece sólo lentamente y siempre en peligro de muerte y de asfixia ? ¿ Es culpa mía que el ideal de mi vida se alce en mí como una roca pelada en medio del mar, que con el eterno chocar de sus olas se ha llevado hasta el último vestigio de la tierra hermosa que en otro tiempo la cubría ? Sí, amigo, es culpa mía. »

Estas palabras dan una idea exacta de la gran modestia y sinceridad de Pestalozzi; pero no habría que creer al pie de la letra en sus afirmaciones, pues, con toda evidencia, es excesivamente severo e injusto consigo mismo. Así lo sostiene su ex alumno Roger de Guimps, que tan bien lo conocía, quien dice en su tan documentada *Historia de Pestalozzi*: « Sea como fuese, Pestalozzi se perjudica así mismo cuando habla de su completa incapacidad. ¿ No ha acertado de modo admirable cada vez que a podido actuar libremente, y siempre que no ha sido detenido por obstáculos materiales ? ¿ Y no ha obtenido, acaso, éxitos admirables en la educación de los niños en su juventud, en Neuhof, en Stans y en Burgdorf en su edad madura, por último en la escuela para pobres de Clendy en su vejez ? » Y añade, con toda razón: « Perjudica también a sus institutos dejando creer que no han producido nada bueno. Desde el punto de vista del método elemental, han realizado progresos incontestables y muy importantes en la mayor parte de las ramas de la enseñanza; y esos progresos, llevados a diversos países por sus alumnos, han traído los comienzos de una reforma general de los antiguos procedimientos rutinarios de la escuela (1). »

A la gran sinceridad se unía en Pestalozzi una gran modestia, una excesiva modestia, que le perjudicaba ante muchas per-

(1) Página 479.

sonas, que tomaban al pie de la letra sus palabras. En cambio, cuando se encontraba con personas de gran cultura, este rasgo de su carácter lo elevaba a la altura de la genialidad. Su amigo y admirador el geógrafo Ritter refiere que en cierta ocasión le dijo Pestalozzi: « No puedo decir que he creado lo que estáis viendo. Niederer, Krusi, Schmid se reirían de mí si yo dijera que soy su maestro; no sé calcular, ni escribir; no entiendo nada de gramática, ni de matemáticas, ni de ninguna ciencia; el último de nuestros alumnos sabe más que yo; no soy más que el *despertador* del instituto, correspondiendo a otros la realización de mis pensamientos. »

Otro rasgo de su carácter era su gran optimismo, que no abandonó hasta su último día; de otro modo no hubiera sido el genial innovador y reformador de la educación popular. ¿Puede concebirse un reformador social pesimista? ¿Indudablemente, no. El pesimismo paraliza toda acción fecunda y envenena el corazón de los hombres. Todos los hombres amantes de la humanidad y de su progreso social han sido, sin excepción, optimistas. El pesimismo no puede ser sino una modalidad de hombres amargados por el fracaso, o una *postura* de filósofos inútiles, cuando no de burócratas incapaces de hacer nada útil en bien de la vida colectiva. Pestalozzi, el creador de la escuela popular laica, conservó su gran optimismo hasta el último instante de su larga y fecunda existencia. ¡Después de su triste retirada de Iverdon, a los 80 años de edad, el noble anciano pronto se repone del quebranto moral y empieza a redactar su *Canto del cisne* y sus *Destinos* y hace construir una escuela para niños pobres; mientras la construcción se lleva a cabo— con una lentitud desesperante para él — va todos los días a enseñar a los niños de la aldea vecina!

Una sola idea sirvió de eje a su vida mental: la educación de los niños pobres; esa fué su idea fija. ¿No es acaso, la idea fija, una modalidad mental del genio? Un episodio de su vida nos pone en evidencia esta modalidad de su carácter: poco después de la muerte de su mujer, un ex-alumno viene a presentar, conmovido, sus pésames al maestro. Después de unas cuantas palabras, Pestalozzi empieza a hablar de la cultura popular, de la escuela elemental, de la elevación del pueblo por la instruc-

ción; refiere a su discípulo todos sus proyectos, todo lo que va hacer y, llevado por el entusiasmo, exclama: « ¡cuán feliz me siento! »

Un gran desinterés caracteriza también toda la obra de Pestalozzi. No es exagerado afirmar que jamás se ocupó de sí mismo, y sí, siempre, de los demás. Ese idealismo jamás desfalleció. A los 72 años, en plena bancarrota su instituto, recibe 50.000 francos como producto de la suscripción popular a sus obras. Nunca Pestalozzi, que siempre vivió en la mayor pobreza, cuando no en la miseria, se había visto tan rico. Inmediatamente concibe el proyecto de fundar una escuela para niños pobres. Como era su costumbre, pronuncia un discurso en el instituto sobre sus doctrinas pedagógicas y sus nuevos planes y dice: « Destino la suma de 50.000 francos que me produce la suscripción para formar un capital inalienable, cuyo interés anual será empleado perpetuamente como sigue: 1º a continuar la investigación y experimentación de medios siempre más sencillos para la enseñanza elemental del pueblo en el hogar doméstico; 2º a formar, con este objeto y dicha finalidad, buenos maestros y maestras; 3º a formar una o más escuelas modelos para instruir niños según los principios ya indicados; 4º para continuar la búsqueda de los medios apropiados para regenerar entre el pueblo la educación doméstica. » Nada hay de extraño en tamaño desprendimiento en un idealista como Pestalozzi, que no había tenido a menos vivir como un mendigo para regenerar a los mendigos.

El siguiente pasaje del informe del educacionista berlinés Soyaux sobre Pestalozzi y su instituto (1802), nos da nuevos elementos para conocer la psicología del gran educador (1):

« Basta ver a este hombre para tener de él la mejor opinión. Sus pensamientos están en una agitación continua y violenta; vive en sí mismo más que fuera de sí, más en el mundo de las ideas que en la realidad. Una agitación inquieta, un impulso interior lo lleva ciertos días de una a otra aula, de uno a otro colaborador. Parecería entonces que persigue una idea que se le

(1) Citado por A. PINLOCHE, *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, página 30.

escapa y que a toda costa quiere aclarar dudas complicadas. En otros momentos permanece días enteros en su pieza, donde pasa el tiempo escribiendo y meditando, en un completo olvido de sí mismo y de sus asuntos. Empezar una conversación con él es cosa fácil, pero más difícil es poderle seguir y llevarlo a un resultado satisfactorio. Sólo por breves instantes rompe el hilo de sus meditaciones, dice alguna palabra de amabilidad y luego vuelve a concentrarse en sí mismo. Cuando, sin embargo, se consigue llamar su atención sobre objeciones y dudas fundadas, se vuelve vivaz y comunicativo. Habla con rapidez y seguridad, en tono enérgico y afirmativo. La contradicción no le desagrada, pero raramente tiene otro resultado que aferrarle más en su opinión.

« Su corazón está lleno de afectos y de amistad. Pareciera que más le agradara hablar a los amigos y a los discípulos por el sentimiento que por las ideas y las palabras. Una palmada amigable, un enérgico apretón de manos, una mirada benevolente, un saludo de simpatía o agradecimiento son más frecuentes en él que largas reflexiones y objeciones superficiales. No escatima ningún sacrificio para un fin noble y elevado. Llevando demasiado lejos el olvido de sí mismo y de los suyos, toma muchos niños gratuitamente.

« La firmeza y la independenciam de su espíritu se manifiestan también en su exterior. Poco puede jactarse de modales sociales. Lo que piensa y cree, lo que siente y desea, lo expresa francamente y de un modo original. Extraño a las formas de la cortesía europea, se abandona al impulso natural de su espíritu y de su corazón. Es silencioso, veraz, serio, bondadoso, firme con modestia, vivaz sin ser distraído, atento por simpatía, pero sin fineza y sin señal de influencia extraña en sus palabras ni en sus actos. No habiendo sido formado por hombres (1), no sabe tampoco actuar directamente sobre ellos. Es más un pensador que un educador.»

Por último, transcribiré este pasaje de un artículo de Pestalozzi, publicado en 1782 en la *Hoja Suiza*, en que contesta a los que le criticaban que tenía mucho de niño :

(1) Hace aquí alusión Soyaux al hecho que Pestalozzi perdió a su padre en muy corta edad, habiendo sido educado por su madre.

« Quiero serlo hasta la tumba. Es tan dulce ser un poco niño, creer, confiar, amar; corregir sus faltas, sus errores, su locura; ser mejor y más sencillo que todos los bribones, y por su maldad volverse más bueno que ellos. Es una felicidad creer en la buena intención de los hombres, a pesar de todo lo que uno ve y oye; creer cada día en el corazón humano a pesar de que uno es engañado cada día, y perdonar lo mismo al sensato que al loco de este mundo, cuando cada uno por su lado trata de extraviarnos. »

Incomprendido por el pueblo, para quien era todo su pensamiento, toda su acción, todos sus sacrificios, todo su gran corazón, y admirado por los sabios de todos los países; tenido por las gentes como loco a pesar de ser el hombre mejor intencionado de su siglo; descuidado en el vestir hasta lo inverosímil en un hombre de su importancia; de una pronunciación obscura, que a veces dificultaba la comprensión de su pensamiento, a pesar de la vivaz expresión de su fisonomía iluminada; perseguido y obstaculizado siempre en sus nobles empresas por dogmáticos reaccionarios y admirado y querido por los hombres bien intencionados y amantes del progreso de la humanidad; generoso y desinteresado hasta la temeridad, con lo que comprometía siempre su bienestar, la tranquilidad de su familia y la estabilidad de sus institutos de educación; preocupado y viviendo su larga vida dominado por una idea fija: el mejoramiento económico y moral de las clases populares y oprimidas, mediante la escuela elemental laica; de un corazón bondadoso y generoso como el de nadie, de una humildad y sencillez de apóstol, de una sinceridad y exagerada severidad para juzgarse así mismo y sus obras, que llegaban a veces al colmo; de una virtud de santo laico, de un optimismo extraordinario cuando se trataba de la educación de los niños pobres; de una sencillez y modalidades que le hacían parecer un niño; de un temperamento tal que le hacía pasar de un instante a otro de la alegría a la pena, de la felicidad a la infelicidad; de nobles y grandes iniciativas, pero carente de habilidad administrativa; de escasísima erudición científica y filosófica, de escasas facultades de sistematizador, pero creador de la pedagogía moderna y fundador de la escuela popular para todos, y escritor fecundo, profundo, inspi-

rado, llegando sus escritos a las más recónditas fibras del corazón de los hombres, tal fué este hombre de genio que se llamó Juan Enrique Pestalozzi.

CAPÍTULO VII

Significación de Pestalozzi en la Historia de la civilización

Pestalozzi influyó notablemente en el espíritu de grandes pensadores y también en la opinión pública y en los hombres de gobierno de grandes naciones, especialmente de Alemania. Siendo ésta la nación que primero y mejor comprendió la necesidad de educar al pueblo, fué también el país en que primero y más honda influencia ejercieron las ideas y la labor pedagógica de Pestalozzi. Federico II y su ministro Zedlitz habían iniciado la obra educacional popular, según las ideas de Rochow. Su sucesor Federico Guillermo II abandonó estas loables iniciativas, que volvieron a resurgir con Federico Guillermo III, quien escribía a su ministro Massow (1798): « Ya es tiempo de ocuparse de dar a los niños burgueses y campesinos una educación e instrucción apropiadas. » En ese momento entran las ideas pestalozzianas en Alemania. Herbart, el gran filósofo, escribe sobre la doctrina de Pestalozzi. El rey de Prusia envía al inspector de escuelas normales Jeziorowsky al instituto de Burgdorf para estudiar sobre el terreno el método de Pestalozzi (1803). Por el informe de su funcionario, el rey deduce que eso es demasiado para el pueblo, pues cree que es suficiente, además de la instrucción religiosa y moral, « que los niños de la clase popular sepan leer, escribir, contar y cantar algunas viejas canciones bien elegidas », y sólo autorizó la aplicación del método de Pestalozzi en las escuelas normales. Más tarde (enero de 1805), el rey autorizó su aplicación en las escuelas primarias, aunque no de modo obligatorio; pero encontró resistencia en el Consejo superior de Instrucción pública, que combatía las ideas de Pestalozzi.

Después de la derrota de Jena (1806), el rey comprendió que

« el Estado debía recuperar por las fuerzas intelectuales lo que había perdido en fuerzas físicas ».

Dos grandes filósofos alemanes, Herbart y Fichte, conocieron de cerca a Pestalozzi, estudiaron sus doctrinas pedagógicas y las acreditaron ante sus compatriotas con su muy grande autoridad.

Juan Federico Herbart visitó a Pestalozzi en Burgdorf en 1799, escribiendo varios opúsculos sobre el maestro: *Sobre el reciente escrito de Pestalozzi*, « *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* » (1802), *El A. B. C. de la intuición* (1802) y *Criterio para juzgar el método de instrucción de Pestalozzi* (1804). Además, escribió importantes obras pedagógicas en que se descubren puntos fundamentales inspirados por Pestalozzi. Estas obras son: *Pedagogía general deducida del fin de la educación* (1806) y *Esquema de lecciones pedagógicas* (1835). En ellas se desarrolla profundamente algunos puntos fundamentales de la doctrina de Pestalozzi, como ser la *intuición*, punto de partida de toda instrucción, acerca del cual decía: « La intuición es la gran idea, la idea genial del noble Pestalozzi; pero no la aplicó más que en una esfera estrecha, la de la educación elemental. » También coincide con Pestalozzi en cuanto es menester ir ajustando la enseñanza al gradual desarrollo del entendimiento del niño. Por lo demás, Herbart llegó a sistematizar, a profundizar y a dar fundamentos científicos a la pedagogía, convirtiéndola en ciencia de la educación, lo que no hubiera jamás podido hacer Pestalozzi por falta de los conocimientos necesarios — que tan ampliamente los poseía Herbart — para semejante tarea. Fundó en 1810, anexo a su cátedra de la Universidad de Kœnisberg, un seminario pedagógico.

Mager dijo: « Hay que estudiar a Pestalozzi en Herbart », sin embargo, Pestalozzi probablemente no leyó las obras de Herbart, y, si las hubiera leído, se hubiera espantado de esos razonamientos metafísicos tan abstrusos a veces, tan complicados y no exentos de contradicción. Evidentemente, la obra pedagógica de Herbart ha recibido su primer impulso inspirado en el ardor entusiasta de Pestalozzi, pero el sencillo pedagogo no se hubiera reconocido en Herbart.

El filósofo Juan Fichte (1762-1814) fué preceptor en su ju-

ventud en Zurich; allí conoció a la mujer que fué su esposa, Juana Rahn, amiga que fué de la mujer de Pestalozzi, Ana Schulthess.

La adhesión a Pestalozzi de un pensador de su talla es otro de sus grandes éxitos; además, la brillante defensa que hace de sus doctrinas pedagógicas decidieron su triunfo definitivo en Alemania.

Después de la derrota de Jena, Berlín fué ocupada por las tropas francesas. Una vez firmada la paz, Juan Fichte pronuncia en Berlín sus célebres *Discursos a la nación alemana* (1807-1808), en que sostiene que hay que reorganizar la nación y prepararla para su engrandecimiento futuro. Hay que hacer que cada hombre se respete y respete a los demás, cimentar el sentimiento de la dignidad en cada individuo, fomentar la acción libre e independiente. Del pueblo salieron grandes cosas, como ser la reforma de Lutero, la filosofía de Kant y la pedagogía de Pestalozzi. Sólo mediante la instrucción popular puede llegarse a la reorganización y al resurgimiento de la nación. Sólo por la instrucción popular puede la nación recuperar su prestigio y su poderío, y basaba esta instrucción « sobre el método inventado y propuesto por Enrique Pestalozzi, cuya aplicación ha sido ya hecha con éxito ante nuestros ojos ». Y añade: « el fin esencial de Pestalozzi ha sido elevar al pueblo y borrar toda diferencia entre la clase popular y la clase *culta*, porque así no sólo se consigue realizar la educación popular, sino más bien la *Educación nacional* y que la doctrina de Pestalozzi tiene suficiente fuerza para ayudar a los pueblos y a la especie humana toda a salir del estado miserable en que yacen ».

En esa época dos discípulos de Pestalozzi, Nicolovius y Suvern, fueron designados para dirigir el departamento de instrucción pública, que aún dependía — y dependió hasta 1817 — del ministerio del interior. A partir de este momento el método de Pestalozzi triunfa definitivamente en Alemania.

En 1808, el filósofo francés Maine de Birán abrió en su ciudad natal, Bergerac, de la que era subprefecto, una escuela pestalozziana bajo la dirección de un ex alumno de Pestalozzi, la cual funcionó hasta 1831.

En 1805 fué abierta una escuela pestalozziana en Madrid y

en 1806 se creó, también en Madrid, el Real instituto pestalozziano militar, con maestros enviados por Pestalozzi, que funcionó hasta 1808.

Gracias al ejemplo de Alemania, posteriormente el espíritu pestalozziano se abrió camino y triunfa en todas las grandes naciones de Europa y América.

Difícilmente se encontrará un gran educador que no haya recibido alguna influencia moral de Pestalozzi. Entre los más conocidos podemos recordar a Froebel, y, en nuestros días, a María Montessori. Con gran emoción escuché las conferencias pronunciadas por María Montessori en la Facultad de Humanidades y ciencias de la educación, de La Plata, y en la de Filosofía y letras, de Buenos Aires, el año pasado. Si bien es cierto que esta educadora se aparta en gran medida del maestro suizo, y no podría ser de otro modo a un siglo de distancia, su gran amor a la infancia, el espíritu de libertad que reina en sus *casas de los niños*, el respeto que profesa y predica a la personalidad del niño, el profundo conocimiento de la psicología infantil que demuestra poseer a pesar de hablar mal de la psicología como ciencia, y hasta algo de su rico e ingenioso material pedagógico, evocan en nuestro espíritu, y evocaban efectivamente en el mío cuando escuchaba su elocuente y dulce palabra, al buen Pestalozzi.

Froebel, el creador de los *jardines de niños*, también ha recibido más de una inspiración de Pestalozzi, a quien había conocido durante su permanencia de dos años en Iverdon. En su bella obra *La educación del hombre* se descubren fácilmente sus puntos de contacto con el maestro suizo, a pesar de que decía que «nuestros más grandes educadores, aun sin exceptuar a Pestalozzi, me parecen demasiado primitivos, demasiado empíricos y caprichosos, y, por consiguiente, no científicos». La pedagogía de Froebel se caracteriza por el conocimiento del alma infantil, por la gran importancia que da al *sujeto*, es decir al niño, a quien hay que enseñarle gradualmente los conocimientos, despertando continuamente el *interés* y relacionando la *teoría* y la *práctica*, el *pensamiento* y la *actividad*, la *escuela* y la *vida*, y en todos estos puntos de vista fundamentales, se identifica con el espíritu de la doctrina pestalozziana.

El gran escritor ruso León Tolstoi, que había sido impresionado por *Emilio*, realizó un viaje a los países occidentales, en 1860, recorriendo Francia, Alemania e Inglaterra, para estudiar de cerca la organización y el funcionamiento de las escuelas. En Berlín conoció al hijo del gran discípulo de Pestalozzi el educador Diesterweg, que dirigía un seminario pedagógico, quien informó ampliamente a Tolstoi de las doctrinas pestalozzianas. Volvió de este viaje como adherente a las ideas de Pestalozzi y Froebel, lo que no es óbice para que haya severamente criticado a los pestalozzianos que conoció, sobre todo en ese afán de querer aplicar de modo exagerado el método de la *intuición*. Ya a los 21 años de edad Tolstoi había fundado una escuela (1849); pero es a partir de los treinta años que se dedicó con más fervor a la enseñanza, en la escuela que fundó en sus tierras de Iasnaia-Poliana (1).

En los últimos años de su vida larga y fecunda, Tolstoi prestó mucha atención a la educación moral. En su juventud, en cambio, atribuía más importancia a la instrucción del niño, debido, sobre todo, a que la moral filosófica no podía dar una base indiscutible a la pedagogía. En su vejez vió claramente, como Pestalozzi, que la educación moral de la infancia puede y debe basarse en el ejemplo. De esto deducía la necesidad que tiene el educador de perfeccionarse a sí mismo antes de pretender educar a los demás. « La educación — decía — parece una obra complicada y difícil en tanto cuanto queremos, sin educarnos nosotros mismos, educar a nuestros hijos y a los hijos de los otros. Si comprendemos que no es posible educar a los otros sino con nuestro propio ejemplo, el problema de la educación se elimina, y no queda sino éste, que concierne a la vida: ¿cómo hay que vivir? pues no conozco ningún asunto que se refiera a la educación de los niños que no esté implicado en la educación de sí mismo. »

Como fácilmente se descubre, hay aquí una perfecta identidad de pensamiento con Pestalozzi, con lo que él llama la *intui-*

(1) Léanse los artículos pedagógicos de Tolstoi en *Obras completas*; es interesante también la obrita de CHARLES BAUDOUIN, *Tolstoi éducateur*, que forma parte de la *Collection d'actualités pédagogiques*.

ción moral, esto es, la acción educadora del ambiente de bondad y de virtud en que se imparte la educación de los niños; y bien sabemos que esta acción por el ejemplo la ejercía con singular eficacia Pestalozzi, cuya vida de desinterés, amor a la humanidad y virtud hacen de él un santo laico.

El gran poeta indú Rabindranath Tagore, como Tolstoi, se ocupó del problema de la educación y, como éste, fundó también él una escuela, en Bengala. Por el amor a la libertad que se respira en su escuela, por el ambiente de virtud, simplicidad, amor a la naturaleza, mucha semejanza encontramos en el Tagore educador y Pestalozzi. Además, como Pestalozzi, Tagore combate la enseñanza puramente libresca, que aleja al niño de la contemplación y observación de la naturaleza. Este concepto Pestalozzi lo había llevado hasta la exageración; ya sabemos que casi no leía, y llegó a declararse enemigo de la imprenta, él que tanto escribió y que llegó a fundar una imprenta propia en el Instituto de Iverdon. Parece que la exageración sigue el pensamiento de los apóstoles como la sombra a nuestro cuerpo. Dice Pestalozzi en *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* (1): « De un lado, ninguna parte del mundo se ha elevado tanto (Europa); pero, de otro, tampoco ninguna ha descendido tan bajo; como en la imagen del profeta, la cabeza dorada de sus artes particulares llega hasta las nubes; pero la instrucción del pueblo, que debía ser el fundamento de esta cabeza de oro, es, por el contrario, como los pies de la estatua gigantesca, del barro más miserable, más quebradizo y más inoble. » Estas palabras expresan la verdad; pero luego atribuye esta situación, « esta desproporción, desastrosa para el espíritu humano, entre las preeminencias de lo supremo y las miserias de lo inferior », a la imprenta en primer lugar y a la Reforma después. La imprenta habría apartado los ojos del hombre europeo de las intuiciones reales, base absoluta de toda instrucción, para dirigirlos a las páginas de los libros, y hacer de él un hombre de letras; y la Reforma ha completado la obra de la imprenta « al abrir la boca a la estupidez pública de un mundo monacal y feudal sobre conceptos abstractos que no resolverá nun-

(1) Página 195.

ca la sabiduría entera de la existencia más liberal de nuestra especie (1) ». Y completa el cuadro con estas palabras: « Así como un torrente devastador cuando es detenido en su curso por una montaña derrocada toma una nueva dirección y extiende su asolación de año en año y de generación en generación, del mismo modo la cultura popular europea, desde que por la acción reunida de esos dos acontecimientos capitales ha abandonado el lecho llano de la intuición y tomado una dirección ilusoria y sin fundamentos, ha acelerado de año en año y de generación en generación su devastación humana, hasta que al fin, después de seguir durante siglos este camino y de haber llegado a la perfección de la charlatanería general, nos ha traído a la situación en que estamos y donde no queremos, a ningún precio, permanecer más tiempo (2) ».

Tagore, sin embargo, no llega a un pensamiento tan radical para combatir la enseñanza que aleja al niño del contacto de la naturaleza para engolfarlo en la lectura de los textos, con frecuencia de malos textos. Al referirse a su excelente colaborador el joven maestro de 20 años Satish Chandra Roy, dice: « Nuestros alumnos tuvieron la felicidad de ser instruidos por un maestro viviente, no por manuales. ¿ Los libros, como tantos otros accesorios necesarios, no se interponen, acaso, entre nosotros y el universo? Nos hemos acostumbrado a tapar con páginas de libros las ventanas de nuestro intelecto; frases tomadas de los libros se han pegado sobre nuestra epidermis mental y le impiden percibir el contacto directo de la verdad. Un mundo de nociones librescas se ha erigido en plaza fuerte, en ciudadela rodeada de fosos, en donde nos cobijamos, privados de comunicaciones con la creación de Dios. Ciertamente, sería absurdo desconocer la utilidad del libro; pero hay que aceptar que el libro tiene sus límites y sus peligros. En todo caso, durante el período inicial de su educación los niños deben recibir sus lecciones de verdad por vía natural, es decir, mediante personas y cosas (3) ».

(1) *Ibidem*, página 196.

(2) *Ibidem*, página 197.

(3) TAGORE, *Mon école*, en la obrita *Tagore éducateur*, de la señora E. Pieczynska, del Instituto Rousseau.

Este pasaje de Tagore, acerca del ambiente de amor y libertad que debe reinar en la escuela, lo hubiera suscrito gustoso Pestalozzi: « Es también absolutamente necesario que los niños tengan, para desarrollarse, no escuelas para aprender solamente lecciones, sino un mundo donde el amor sea el espíritu director. Debe ser un *ashram*, en el cual los hombres se reúnan en la paz de la naturaleza, donde la vida no sea solamente contemplativa, sino despierta en la actividad; donde los jóvenes espíritus no sean inducidos a pensar que el ideal brindado a su admiración es la idolatría nacional; donde se sientan invitados a realizar el mundo humano como siendo un Reino de Dios, del que deben aspirar a llegar a ser ciudadanos: donde la salida y la puesta del sol y la gloria silenciosa de los astros no sean cada día ignoradas; donde las fiestas de las flores y de los frutos sean alegremente celebradas, y donde jóvenes y viejos, maestros y escolares, compartan en la misma mesa el pan cotidiano y el pan de la vida eterna (1) ».

En los Estados Unidos de la América del Norte ha realmente triunfado el espíritu de la pedagogía de Pestalozzi. En aquel gran país, más que en ninguno quizá, la escuela ha llegado a un alto grado de perfeccionamiento y de difusión, y se relaciona, mejor que en ningún otro, con la sociedad toda, de la que ella es uno de sus órganos importantes. En la escuela norteamericana se da muchísimo valor a lo que Pestalozzi llamaba *vida industrial*, es decir, el saber hacer, el saber actuar, como el medio más eficaz para hacer que los hombres se basten a sí mismos, que, como hemos visto, era la finalidad suprema de todos los esfuerzos del maestro suizo. La escuela norteamericana no sólo ha sabido cosechar estas grandes orientaciones pestalozzianas, sino que las ha llevado a un alto grado de perfeccionamiento (2). La escuela norteamericana tiende a relacionarse estrechamente con la vida social, de modo tal que el niño lleva

(1) *Ibidem*.

(2) Puede consultarse con provecho, acerca de la escuela norteamericana, la obra del pedagogo chileno MAXIMILIANO SALAS MARCHÁN, *Orientaciones actuales de la educación norteamericana*, Edit. Nascimento, Santiago de Chile, 1925.

la experiencia familiar y la experiencia de la vida en general a la escuela, y ésta, a su vez, capacita al niño para poder actuar en la sociedad como individuo y como ciudadano. Como dice el eminente educador y filósofo John Dewey en su obra *La escuela y la sociedad*, « lo que importa en lo referente a la introducción en la escuela de las diversas formas de ocupación activa es que mediante ellas se renueva el espíritu entero de la escuela. Tiene ésta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño, donde éste aprende a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprenden simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una probabilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria ».

La gran reforma educacional llevada a cabo en Rusia es también una de las más bellas consagraciones de las doctrinas pestalozzianas. No sólo se afana la Rusia de nuestros días para suprimir el analfabetismo, problema que poco interesaba a los gobiernos de los zares, sino que ha reorganizado la escuela elemental sobre nuevos principios y nuevas normas, que tienen por finalidad — a más de preparar las conciencias para la nueva organización económica del Estado — relacionar íntimamente la vida escolar con la vida de la sociedad, y preparar a los niños para actuar eficientemente en la producción de la riqueza colectiva. El Secretario pedagógico de la Internacional de los trabajadores de la enseñanza, sintetiza así la orientación del programa nuevo (1): « 1° Echa los fundamentos de la escuela *política* del proletariado, consagrando, en el campo escolar, la victoria política y económica del proletariado sobre la burguesía; 2° tiene en cuenta las necesidades de orden psicológico científico, social y práctico, pues asigna al educador la siguiente tarea: *a)* despertar y cultivar el interés del niño para la vida que lo rodea; *b)* dar al niño el hábito de la investigación y del estudio personales; *c)* educar en vista del trabajo productivo colectivo y solidario; *d)* hacer que el niño que deja la escue-

(1) *Programmes officiels de l'enseignement dans la République des Soviets*, Paris, Editions de l'Internationale des Travailleurs de l'enseñemets.

la esté munido de una suma de conocimientos y de hábitos que le permitan guiarse en la vida.» Como se ve, abstracción hecha de la proposición primera, que se explica por la nueva organización política y social que el gobierno del soviét trata de consolidar, los propósitos de la enseñanza elemental rusa están en perfecto acuerdo con los grandes ideales pedagógicos de Pestalozzi. Además — y esto lo veo como un gran perfeccionamiento de la pedagogía de Pestalozzi — toda la enseñanza de la escuela única se agrupa en tres ramas paralelas: *la naturaleza y el hombre, el trabajo y la sociedad*. Este plan se mantiene en todos los años, con la diferencia de la complejidad del estudio según sea el grado (1); así, verbigracia, el programa del primer año de la escuela del primer grado (niños de 8 a 9 años) fija los siguientes tres temas fundamentales: las estaciones del año, el trabajo cotidiano de la familia en el campo y en la ciudad, la familia y la escuela; el correspondiente al primer año de la escuela del primer ciclo del segundo grado, niños de 12 años, establece estos temas: I, La física y la química (en los límites de la necesidad en vista de la comprensión de los fenómenos del clima, de la vida del suelo y de las plantas; II, La explotación del suelo, sus aspectos y sus formas en el campo. Las características de las regiones agrícolas de Rusia. El cultivo y el abono del suelo. Amalgamiento. El cuidado de las plantas en los campos. Las herramientas e instrumentos aratorios. Las plantas cultivadas, etc.; III, Los paisanos y los señores. El feudalismo y su origen. La lucha de los paisanos contra los señores. La nobleza. El czar y la nobleza. La guerra de Crimea. La abolición de la esclavitud. La esclavitud política de los paisanos. Pago de amortizaciones. Insuficiencia de los terrenos atribuidos a los paisanos. Pequeña explotación paisana. Gran explotación por los grandes propietarios. El estado de la economía rural antes de la guerra. Lo que los paisanos piensan del derecho a la tierra, etc.

(1) La escuela única rusa consta de la *escuela del primer grado*, que comprende cuatro años de estudios (niños de 8 a 12 años); y de la *escuela del segundo grado*, que, a su vez, se subdivide en dos ciclos, formado el primer ciclo por tres años de estudios (niños de 12 a 15 años), y el segundo ciclo, por dos años.

En realidad, en nuestros días el espíritu de la doctrina de Pestalozzi ha triunfado o va triunfando en todos los países del mundo. Claro está que al decir esto no me refiero a tales o cuales principios que el maestro suizo aplicara para enseñar tal o cual cosa. Si hoy volviera Pestalozzi sería el primero en renovar esos procedimientos que, para él más que para nadie, significaban simples experiencias o tanteos pedagógicos. En nuestros días todos esos procedimientos han sido superados, por lo menos en los países mayormente educados. No podía ser de otro modo. Pero hay algo permante en toda la obra de Pestalozzi y es *el espíritu* de su doctrina: la educación de todos los niños del mundo en la escuela elemental, escuela única — como diríamos en nuestros días; — una escuela popular que no reconoce castas sociales y que refleja fielmente la vida del hogar, de la ciudad y del campo; un ambiente escolar en que el niño aprende por *intuición*, en contacto con las cosas del mundo y con los hombres; en que el niño vive el ambiente de la libertad y respira una atmósfera de bondad, alegría y virtud, y en que el niño se ejercita en la actividad del trabajo intelectual y manual a fin de que adquiera plenamente la capacidad de bastarse a sí mismo y de vivir una vida fecunda y honorable como jefe de familia y como ciudadano de la nación.

La verdadera importancia de Pestalozzi, frente al tribunal de la Historia, no proviene de que haya en nuestros días muchos o pocos titulados *pestalozzianos*, o que haya en Alemania, Suiza, España, Inglaterra, Francia, Dinamarca, Estados Unidos de la América del Norte o en otros países más, *escuelas pestalozzianas*; no! La verdadera importancia de Pestalozzi proviene de que fué el promotor de la educación elemental popular laica, el revolucionario de la pedagogía en una época en que era, ésta, arte despreciable. Muchos pedagogos se afanan, sin embargo, aun en nuestros días, para salvar algunos procedimientos del *método* de Pestalozzi. Dejemos esta tarea para personas de luces aun más modestas que las nuestras, y pongamos cada uno toda nuestra buena voluntad a fin de que se cumpla de un modo absoluto el ideal de Pestalozzi, vale decir, *que los beneficios de la educación elemental se extiendan a todos los niños de la República, sin excepción.*

En cuanto al *cuerpo del método*, estamos *obligados* a superar a Pestalozzi si no queremos profanar su memoria. ¿No estamos, acaso, a un siglo de su muerte? Él cambiaba continuamente de procedimientos; por ello, como lo dijimos en su oportunidad, no pudo nunca concretar ni dar forma definitiva a *su método*. ¿Cómo podríamos, entonces, en nuestros días aplicar al pie de la letra los procedimientos que él empleaba, que él había inventado? Ni los más grandes sistematizadores han logrado jamás mantener *vivos* en la conciencia de los hombres sus ideas o doctrinas durante un siglo, ni siquiera durante medio siglo. Cada época de la cultura humana tiene sus necesidades espirituales y tiene también sus hombres representativos que logran dar forma, expresión y sistematizar las ideas. Pasada esa época, nuevas necesidades originan nuevas ideas, doctrinas y sistemas. De ahí que haya resultado siempre loca aventura querer hacer revivir un sistema filosófico determinado. Todo sistema filosófico — y todo sistema pedagógico es, en cierta medida, filosófico — es hijo del medio social que lo engendró. El genio del filósofo es tal en tanto cuanto es capaz de organizar un plan método con las ideas creadas por el ambiente social. Los sistemas filosóficos nacen, crecen y mueren como las yerbas de nuestra pampa. Sin embargo, cada filósofo se hace la ilusión de que su sistema es el último, y que, de hoy en adelante, los hombres no tendrán que hacer otra cosa sino ir perfeccionando el edificio levantado por su esfuerzo. Así lo creyó Augusto Comte con respecto a su sistema de filosofía positiva; así lo vuelve a creer Enrique Bergson, según lo manifiesta en su *Evolución creadora*. En realidad, cada época de la cultura de cada pueblo rehace *su filosofía*, eso sí, aprovechando los materiales del pasado, pero sin proseguir el mismo sistema a fin de llevarlo a un perfeccionamiento indefinido. Podríamos decir que el hombre, en vez de perfeccionar indefinidamente el edificio de su cultura, lo derrumba cada siglo para reedificar un nuevo edificio con sus materiales. Así, nunca tiene un edificio perfecto, pero en cambio él llena las necesidades de la civilización durante un período más o menos largo, generalmente no muy largo, de su historia.

La *ciencia de la educación* no puede escapar a esta ley de

cambio, pues es ella un derivado de la cultura y una aplicación de las ideas filosóficas. La *educación del hombre* tiene que ser forzosamente un arte derivado de toda la cultura humana; encierra en sí no sólo el ambiente moral y la ideología de una época, sino también refleja sus aspiraciones políticas y sociales. Ello explica el por qué ocupáronse de *educación* los más grandes representantes de la cultura: Platon, Montaigne, Locke, Bain, Spencer, Herbart, Fichte, Kant, Rousseau, Tolstoi, Tagore. Y la pedagogía de Pestalozzi era también hija de una concepción nueva de la vida humana y de una nueva política, vale decir, de una filosofía.

No empeñezcamos, pues, la obra de Pestalozzi: viva en cambio perennemente en nuestra conciencia y en nuestro corazón el ideal de una moderna pedagogía — y para que siempre sea moderna debe renovarse sin cesar — que beneficie a todos los niños de la patria y de la humanidad.

ENRIQUE MOUCHET.

BEETHOVEN (*)

Permitidme manifestaros, ante todo, que no me mueve el propósito de avivar un culto que está, ya, en vosotros. Si hubiera querido interesar vuestro corazón os habría aconsejado más bien la experiencia íntima, inefable y tan deleitosa de dejaros llevar por la magia de los sonidos. Y sin duda éste hubiera sido el mejor homenaje a Beethoven, el único que habría borrado de golpe los cien años que separan su acaecer histórico del nuestro.

Pero es también deber ineludible pensar nuestro propio sentir, encerrar el tumulto de nuestra vida interior en el molde de cristal que es el concepto. Los filósofos, esto es, los hombres, han osado tanto que hasta a Dios quisieron hacerlo caber en ese ámbito reducido. Nada de extraño pues que intentemos lo mismo con la música, aun cuando sea ésta esencia sutil pronta a convertirse en nada ante quien intente aprisionarla.

Es claro que estas consideraciones, mil veces intentadas, suelen producir hastío, en razón de su misma diversidad, y de su habitual pobreza de contenido. Sobre todo, los especialistas y técnicos quisieran ocultarla a los ojos de los profanos, temerosos, sin duda, de que tanta mirada indiscreta mancille la pureza de su ídolo. No ha muchos años Claudio Debussy se quejaba de que una tan gran montaña de tonterías escritas se hubiera levantado sobre la *Novena sinfonía*; pero no pensó acaso que al decir esto agregaba una tontería más, porque es tontería y gran-

(*) Conferencia pronunciada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, con motivo del centenario de la muerte de Beethoven.

dísima negar al que oye su derecho a exteriorizar su sentir, y esto no sólo se hace con interjecciones o con una más o menos decorativa emoción silenciosa; se hace también con el reflexivo empeño de saber qué es lo que sentimos en ese sentir.

Aceptemos desde ya, aunque sea a título provisorio, que la música es expresión, como todas las artes; pero dando a esta palabra el amplio significado que le da Croce.

En Beethoven encontramos esta fuerza expresiva llevada a una intensidad jamás alcanzada. Es un primer carácter de su estilo que lo distingue netamente en la historia musical, como un valor universalmente aceptado frente a los otros, más particulares.

Recordemos a sus predecesores: Palestrina, Bach, Mozart. En todos existe en realidad, la misma virtual fuerza expresiva, porque al fin fueron genios y — como se dice — todos son iguales en la república del arte. Pero esa expresión no se actuó, no se hizo efectiva con igual intensidad. Palestrina, que es en cierto modo un revolucionario de la música litúrgica, debió sofocar más de una voz interior y someterse al doble dogma, de esa música y de la religión que debía expresar. He ahí grandeza, pero también vasallaje. Aun el más piadoso y obsecuente católico tiene dentro de sí mil heterodoxias, pero son voces que deben callar para mayor gloria de la fe. Y si algunos artistas, como acaso Perosi, se rebelan, en otros como en Palestrina vence la fe. Obra admirable de la voluntad, polifonía vocal esplendorosa, pero, al fin, expresión constreñida.

Bach, el patriarca de la armonía, como le llama Beethoven, es expresión pura, acaso la más pura y elevada que haya surgido del hombre, pero en su obra, más que la efectiva expresión de emociones hondamente sentidas por él, existen, como en esencia, todas las expresiones de todos los posibles sentimientos humanos, organizadas con una lógica distributiva que a cada una le asigna su lugar y nada más. « Cuando no se escucha — dice Nietzsche — la música de Bach como conocedor experto y sagaz del contrapunto y de todos los modales del estilo de la fuga, cuando se priva así de un verdadero goce artístico, se escucha muy diferentemente, con el estado de espíritu de un

hombre que (para emplear con Goethe una expresión magnífica) hubiese estado presente en el momento en que Dios creó el mundo. Es decir, que se sentirá entonces que hay en él algo grande que pertenece al porvenir, pero que aún no está en él, nuestra gran música moderna. »

Esto a mi modo de ver es justísimo. Sólo con una extraordinaria educación musical, y poseyendo la ciencia técnica de este arte, puédesse apreciar a través de las formas simétricas y multiplicadas al infinito de ese edificio inmenso de sonidos, aquellos que despiertan nuestro corazón; quisiéramos verlos más desarrollados, más persistentes y dominantes como en Beethoven o en Schumann, y no ubicados con justicia distributiva dentro de ese cuadro inmenso; porque como Beethoven y Schumann, concedemos importancia singular a nuestros propios estados de ánimo. Sólo en algunas obras, Bach habla a nuestros sentimientos, y las otras, las inaccesibles, las comprendemos cuando algún músico las descende de su Olimpo para allegarlas a nuestra comprensión; como ha ocurrido verbigracia con el *Ave María* de Gounod, desarrollo de un preludio de Bach.

Es decir, que en el insigne maestro hay torrentes de expresión, pero expresión intelectualizada, condensada, reducida a sistema.

Y por fin Mozart, el músico, por antonomasia. Pero la misma extraordinaria facilidad con que componía, hace que sus obras no siempre reflejen un estado de alma realmente sentido. « Música de mesa » las califica en alguna parte Wagner, expresión dura e injusta para el autor del *Don Juan*. Y sin embargo hay algo de eso: siempre fresca, espontánea, bella formalmente, no siempre fué la música-expresión, aquella que surge en el artista cuando intensamente siente. Puede casi decirse que manaba en él sin que estuviera determinada por reales causas psicológicas.

Y ahora comparemos a Beethoven con ellos.

Frente a Palestrina Beethoven es un espíritu libre, como hombre y como artista. Creyó hondamente en Dios pero alguna vez blasfemó de él, y lo mismo podríamos decir de todos los aspectos de su vida interior. Y siempre fué libre y manifiesto, y siempre su expresión reconoció como único soberano, su propio

corazón. No hay una coerción externa que guíe su música, y aun las leyes de la composición musical, tales como se comprendían entonces, las infringió cuando necesitó hacerlo para liberar, o, como el decía, *desabrochar* su inspiración. Ni más ni menos que un río que labra su cauce, creó a golpes de vida interior su música. «No hay regla que no pueda infringirse a causa de lo mejor» ha dicho en alguna parte. En realidad, al decirlo debió pensar en la expresión.

Frente a Bach, Beethoven es una vida más intensamente dramática, y su expresión por ello es más incisiva, más desarrollada, más patética. Afirman los que han hecho el estudio analítico de la obra de ambos que en Bach — verdadera enciclopedia musical — hay una mayor riqueza de invención melódica y una mayor variedad de formas. Pero en Beethoven hay mayor sentimiento, una más dramática e íntima unión entre el estado emocional y su expresión, un contenido psicológico más intenso.

Frente a Mozart, Beethoven ofrece una más torturada y por ello más honda expresión. Trabajó sus músicas no una sino cien veces, en multitud de bocetos cada vez más significativos, hasta llegar a la forma que mejor tradujera lo esencial y dominante en sus sentimientos, su valor eterno diríamos. Por lo demás, salvo alguna rarísima excepción, Beethoven nunca escribió sino acicateado por la necesidad imperiosa de expresarse, y de aquí que toda su obra sea perfecta. Perfecta, porque vivida.

Recordemos ahora a sus continuadores: a Wagner, a Liszt, a Chopin, para callar de otros.

Wagner es, según muchos, el heredero de Beethoven si no por el género musical a que se dedicara, sí por su fuerza impetuosa y por su genio extraordinario; «*Wagner possente*» que «*mille anime intona ai cantanti metalli*», como dice con muy justa expresión Carducci.

Pero hay una diferencia esencial en ambos. Wagner es un mago, o mejor, un alquimista que combina y destila sabiamente buscando un efecto preconcebido, obediente a un vasto plan ético-metafísico. Siendo, como es, un inmenso artista, el concepto sin embargo precede a veces a la intuición, y una filosofía del arte, de la vida y del cosmos dirige la magia de los sonidos.

La música de Wagner, como se sabe, responde a la filosofía pesimista de Schopenhauer, tal como se encuentra, por ejemplo, en el Nietzsche joven del Origen de la Tragedia.

Beethoven se desenvuelve, en cambio, libre de toda tiranía conceptual; esto no excluye que haya dado significación a su arte atribuyéndole hasta proyecciones éticas, pero lo hizo en términos generales, nunca dentro de los moldes estrechos de una teoría. No fué partidario de una escuela determinada, no se embanderó violenta y apasionadamente en disputas sobre el contenido de la música como hiciera Wagner; no fué, como éste, ni el apóstol del arte del porvenir, ni el sistemático animador del medioevo germánico ni el violento e injusto censor de determinadas tendencias opuestas. Fué pura y simplemente un alma que pugna por expresarse. Y tan libre está de preconcepciones, que sus juicios críticos admiran por su serena ecuanimidad. Él, que había transfigurado la sonata y la sinfonía, creador ya de la *Heroica* y de la *Appassionata*, se siente penetrado de un nuevo entusiasmo, casi infantil, diríamos, ensayando un género nuevo, la opera con sus formas artificiales, acaso el que menos convenía a su genio libre y lírico.

Pensemos ahora en Liszt, en esta figura singular de abate enigmático oficiando en Cosmópolis. Junto a geniales condiciones que la crítica día a día nos va mostrando, no podemos dejar de ver en él al pianista espectacular que asombra por otros caminos que los del puro arte. Liszt fué un virtuoso, acaso el más grande que haya existido, y los virtuosos, como sabéis, no pueden resistir al deseo de emplear a fondo su fuerza, su habilidad o su bizarría. El prurito de la dificultad vencida, análogo al afán de la rima rarísima en ciertos poetas, vence en ellos al puro artista, substituyendo a la expresión necesaria, imperiosa, sólo su molde vacío o su caricatura. Cuenta Berlioz que en una oportunidad, ante una pequeña élite de la cual él formaba parte, ocurriósele a Liszt interpretar el *adagio* de la sonata *Claro de Luna* alterando caprichosamente su ritmo. He aquí un pecado artístico que hirió el alma del gran romántico francés. Pero a los pocos años el mismo Liszt, siempre extraño y contradictorio, ejecutó el *adagio* con su justo e incomparable movimiento.

He aquí otra vez la expresión alterada, disolviéndose ahora

ante el corrosivo de lo snob. Y como Liszt, Chopin, cuya obra mil veces hermosa se resiente también de virtuosismo. Escribir una composición bellísima que se ejecute sobre las teclas negras únicamente puede ser algo admirable, pero no es arte en la medida en que el fin fué vencer una dificultad. Como sabéis, hay todo un género musical que se ajusta a este falsísimo concepto: el concierto. Menos mal que el genio dispone de tanta fuerza expresiva que aun se manifiesta en los juegos malabares que la vanidad del ejecutante pide. El mismo Beethoven escribió conciertos que son, por lo demás, admirables.

Mediante las comparaciones que acabáis de apreciar hemos podido fijar ya el primer concepto dentro de este camino intelectual que estamos recorriendo: Beethoven es el más expresivo de los músicos: ni la fe y la obediencia como en Palestrina, ni la lógica como en Bach, ni la facilidad como en Mozart, ni la concepción estético-filosófica como en Wagner, ni el virtuosismo como en Liszt o en Chopin, orientan su producción. Es ésta pura y libre expresión. De este modo, mirando a Beethoven, reconoceremos el carácter fundamental de todo arte y en especial de la música, el de ser expresión o lenguaje. He aquí, pues, su primer título de gloria.

Pero ¿expresión de qué? Podéis estar seguros que vacilo ante esta nueva pregunta hasta el punto que de buenas ganas abandonaríais la empresa. Por lo demás ¿a qué hacer este análisis de lo que encierra la música — por ejemplo, el *allegretto* de la *Séptima sinfonía* — si nos sentimos en no se qué éxtasis, si compensamos con su breve resplandor la habitual obscuridad de nuestra vida? Boetio entendió en carne propia la filosofía como consuelo — lo que no es por cierto una definición — y a semejanza de él, uno de los más antiguos músicos profanos, el florentino Caccini, entendió la música como «una preparación a la contemplación de los goces infinitos que nos esperan en el cielo»; algo así como un vestíbulo del cielo, cosa que no es tampoco una definición sino una manera traslaticia de hablar del goce que provoca.

Y sin embargo debemos buscar una respuesta. Ya os dije que el concepto reclama sus derechos y es deber nuestro pensar nuestro sentir. ¿Expresión de qué es, pues, la música?

« La música es una revelación más alta que la filosofía » nos dice Beethoven. Pero esta interpretación, que nos muestra hasta qué punto estimaba él su arte, no brilla por su claridad seguramente. En todo caso ¿qué nos revela la música? Carlyle responderá: el infinito. «¿Quién — puede expresar en términos lógicos — dice — el efecto musical sobre nosotros? Una especie de inarticulado insondable lenguaje que nos conduce al borde de lo infinito y nos permite por momentos contemplar dentro de él.» Concepto bellísimo pero que necesita explicación; análogo por lo demás a este otro de Beethoven, menos bello pero más preciso: « Describir es propio de la pintura. La poesía puede considerarse dichosa en esto comparada con la música, pues su reino no es tan limitado como el mío, pero, en cambio, el mío va más allá en otras regiones, a las que no es tan fácil llegar.»

En cuanto a nosotros, descendamos un poco e intentemos un análisis.

Una primer respuesta consistirá, como es natural, en negar lisa y llanamente el carácter expresivo de la música. Su pretendido lenguaje ¿no será una ilusión? Oímos el viento y creemos sentir como un gemido, y en realidad, nada, nada nos dice, como nada nos dice el caer otoñal de las hojas o el murmullo de la fuente; a menos que seamos poetas.

Hanslick, el agudo crítico bohemio, aunque con algunas restricciones y vacilaciones, ha defendido con calor esta tesis de que la música no tiene como fin expresar un determinado contenido sentimental o conceptual. Imaginad un arabesco con sus formas simétricas, sus elegantes curvas y acaso sus colores armónicamente combinados. Imaginad que todo eso inmóvil recibiera un impulso dinamizándose, y que esas curvas graciosas unidas en mil combinaciones, agreguen a su belleza anterior hecha de armonía y proporción, la vida ora lenta ora rápida de sus movimientos. He ahí la música pura, un prodigio de armonía dinamizada, bella en sí misma, sin que debamos preocuparnos si detrás de ella están los sentimientos del artista y cuáles son. Éstos están sin duda y en la mayor parte de los casos son necesarios para la producción de ese móvil arabesco, pero nada más. No pretendamos ver en la obra musical una expresión por lo menos de los sentimientos; sentimos la música pero no

sentimos los sentimientos del artista. En realidad, el mismo Hanslick, durante el curso de su obra, va corrigiendo esta concepción inicial hasta conceder que la música expresa si no el sentimiento, por lo menos su dinamismo, concepto justísimo como después veremos.

Si hay una doctrina estética que no sea compatible con el arte de Beethoven es sin duda ésta que reduce la música a un movil arabesco. No. Las divinas sonatas de Beethoven las vemos como profundamente significativas aun cuando no sepamos en modo preciso qué nos dice el poeta. Y en realidad, sintiéndolas, sufrimos y gozamos al unísono de quien nos habla, aunque, por supuesto, dentro de ese inefable placer luminoso que produce siempre toda obra artística verdadera.

Y sin embargo, en esa negación del valor expresivo de la música, hay un apreciable fondo no ya de verdad, sino de sanidad artística. Tanto se ha abusado del socorrido valor sentimental de la música que casi se está tentado de negarlo, siquiera evitemos de este modo los prolijos comentarios con que suele exornarse cualquier pieza musical. A este respecto son curiosos algunos ejemplos. Hay una sonata de Beethoven, la *Opus 31*, titulada por él mismo: *Los Adioses*, la *Ausencia*, el *Retorno*. Con esta indicación, e impulsado por la sempiterna costumbre de relacionar toda música con el amor, nada menos que Lenz, el autor de *Beethoven y sus tres estilos*, se entrega a un minucioso comentario poético sobre el destino de estos dos amantes, sintiendo quizá en tal o cual nota el leve rumor de un beso. ¡Qué desilusión! El manuscrito original estampaba un nombre, y éste no era ni la *Inmortal bien amada*, ni la condesa Guicciardi. La sonata expresaba un sentimiento muy distinto: el pesar de alejarse de su amigo y protector el Archiduque Rodolfo.

Paul Groussac, en una bella conferencia sobre Bizet, recuerda el célebre *allegretto* de la *Séptima sinfonía*, que interpretado desde Berlioz como *andante*, produce según todos los críticos un sentimiento de inmensa tristeza, siendo así que con él Beethoven quiso pintar una boda de aldea. Mendelssohn tituló orgullosamente ciertas composiciones suyas, romanzas sin palabras, que-riendo sin duda significar que la música no necesita el auxilio de la poesía para hablar con claridad a nuestra alma. Pues

bien, estamos tan desorientados sobre el significado de algunas de ellas, que nos conformamos simplemente con gustarlas sin intentar explicarlas. Veremos después cómo deben interpretarse estos casos.

Beethoven afirmó enfáticamente el valor expresivo de la música, sea de los sentimientos, sea de algo más allá del dominio psicológico. «Escribo porque es preciso que se esparza lo que tengo en el corazón.» Sus sinfonías tienen títulos y otras indicaciones precisas sobre su contenido, como la *Pastoral*, por ejemplo; y lo mismo a veces sus sonatas y cuartetos: La *Patética*, la *Appassionata*, los *Adioses*, el *Cuarteto Op. 135*, cuyo último tiempo tiene esta indicación: *es necesario*; el N° 132, al cual agregó este título: *Canzone di ringraziamento in modo lidico offerta alla Divinita da un guarito*; y tantas otras obras que sería prolijo enumerar. Interrogado cierta vez por Schindler sobre el sentido de la *Appassionata*, contestó: Leed la *Tempestad* de Shakespeare. Sobre el *largo* de la sonata *Op. 10* dió este comentario más preciso: «Cualquiera sentirá que expresa el estado de un alma presa de la melancolía con diversos matices de luz y de sombra.»

No creo necesario insistir con más ejemplos sobre esto que un gran crítico inglés llama la base poética en la obra de Beethoven. Procuraremos seguir nuestro análisis, precisamente para definir esta base poética, para ver qué expresa la música.

Para que con toda legitimidad, con un claro valor lógico, la música pueda ser considerada como expresiva de los sentimientos, es necesario que satisfaga estas dos condiciones:

1ª Que un estado sentimental sea el antecedente necesario de la producción artística;

2ª Que en todos los oyentes se despierten o se creen estados sentimentales análogos a los experimentados por el artista.

Sobre la primera condición no es necesario detenerse, puede ser aceptada sin más. No hay verdadero artista que no proceda bajo el imperio de alguna emoción que pugna por manifestarse. Cuando se habla de quienes fabrican, por decirlo así, en frío su obra, es necesario contestar que son o simples rapsodas que atan diligentemente fragmentos de creaciones auténticas, y cuya vida intensa da vida prestada al conjunto; o jactanciosos que se ala-

ban de una impasibilidad imposible; o artífices fuertes en la tarea de vencer dificultades. El verdadero artista, aun aquel que como Shakespeare mueve cien vidas distintas, necesita siempre el torrente de su vida interior para cavar el cauce de la expresión. Hablamos, bien entendido, del momento central de la creación, sin que esto impida que después pueda seguir un paciente trabajo de depuración, guiado por el gusto y la autocrítica.

En cambio, la segunda condición para hablar con propiedad de una expresión musical de los sentimientos comporta ciertas dificultades que conviene puntualizar.

He aquí el artista en el momento de la creación, he aquí su alma compleja de hombre. Intentemos definirla, enumerar sus componentes, ver cómo se combinan y entrelazan, valorarlos, acallando a algunos harto vocingleros y elevando a otros desde su sombra hacia la plena luz. Ya vais viendo qué absurda sería semejante tarea. ¡Qué candidez, qué concepción esquemática de la realidad psíquica supondría en quien la acometiera! Supongamos que alguien quisiera titular el momento creador de esa alma en la forma en que se titula un cuadro o una música. ¿Qué palabra plena de contenido podría emplear? ¿Acaso amor, odio, ilusión, desengaño? ¿O más bien todas las palabras del diccionario — ¡qué digo! — todos los matices imaginables? *Odi et amo*, comienza Catulo una de sus poesías. ¿No es el hombre el microcosmos, el espejo del universo, universo él también?

Claro está que a veces dominan imperiosos algunos sentimientos, y relegan entonces los otros a un segundo plano, pero éstos en realidad siguen su vida y refluyen en aquéllos coloreándolos de un modo extraño y dándoles así un valor *sui generis* al cual no corresponde en estricto rigor ningún vocablo.

Este complejo inanalizable que es el tumulto de alma del artista es por lo mismo intraducible en términos conceptuales, en palabras, porque es condición necesaria de éstas moverse dentro de lo finito y preciso, y estamos de hecho en lo impreciso, en lo vital, en lo evanescente. Acaso por esto mismo la poesía recurre al ritmo, es decir a la música. ¿Hay alguien que, en realidad, se conozca en su sentimentalidad, esto es, que esté en condiciones de encontrar términos que puedan definirla? S. Agustín, Pascal, Rousseau, Amiel, Schumann, Beethoven mismo.

Todos compusieron en realidad autorretratos en que a la verdad se unía siempre el fantasear. Beethoven en su testamento de Viena se nos muestra enfático, retórico, vacilante, y busca, y busca su yo sin que en realidad consiga hallarlo y expresarlo. Y lo mismo los otros, y lo mismo todos los hombres cuando quieren expresar en palabras su carácter, sus virtudes y defectos. ¡Cuán profundo es el concepto goethiano de que toda autobiografía es poesía y verdad!

Pensemos ahora en la objetivación de todo esto, en la masa de sonidos en que el artista efectivamente se expresa. ¿Dónde hay más adecuación, expresión más cabal, en el testamento de Viena o en la sonata *Claro de luna*? Para el que observa superficialmente, sin duda en la primera, porque allí hay palabras que nos informan de su sordera, de su misantropía, de sus consejos morales, hasta de sus bienes materiales. En cambio para una comprensión más atenta, *Claro de luna* será el reflejo, intraducible en palabras, pero auténtico de toda la verdad de su alma, mientras el otro documento, inestimable como es, *no puede* encerrar todo Beethoven y *debe* forzosamente esquematizarlo.

Con un ejemplo vereis mejor este concepto que os parecerá por ahora extraño o decididamente absurdo.

Estoy escuchando *Claro de luna*, y creo estar solo. En realidad somos dos quienes escuchamos y nos vamos cambiando nuestras impresiones. Mi primer yo — llamémosle así — se entrega a la música incondicionalmente, en un acto íntimo de simpatía, sin juzgarla, sin buscar nada en ella. Es ésta la audición fundamental, aquella que genera en nuestra alma un movimiento emocional que ha de ser sin duda análogo o igual al de Beethoven. Pero el segundo yo se superpone, se entrelaza con el otro. Analizo entonces el movimiento de mi alma y me veo obligado a usar conceptos definidos, y con ellos procuro *explicar* esa música: imagino por ejemplo en el adagio, en una penumbra lunar la silueta de la Condesa Guicciardi, y en el *presto agitato* la tempestad de los celos. Los dos oyentes están siempre y se complementan. El primero comprende todo Beethoven, pero lo comprende por comunión no por concepto. El segundo crea un Beethoven esquemático, adecuado a su imaginación y a su propia historia sentimental. El terreno más firme de la audición mu-

sical es el del primer oyente: allí es donde todos concordamos, en la medida en que nuestra alma esté preparada. Quienes suelen estar en conflicto son los segundos oyentes, aquellos que explican.

Acabamos de indicar una restricción con respecto a lo que puede ser oído, o mejor sentido, y es la naturaleza del yo interior. Frente al artista que se ha expresado todo entero en la música, está el oyente con un contenido psíquico que puede ser igual o muy diverso. Veis pues, que la plena comprensión del alma del artista está condicionada a la armonía o diferencia de contenido psíquico a uno y a otro lado de ese puente que es la música. Jamás comprenderé un estado de espíritu que no sea ya mío. De un artista no podré tomar toda su expresión sino aquellos fragmentos que han vivido en mí. Aquel granadero que al escuchar el final de la 5ª *Sinfonía* exclamó: ¡El emperador! sintió y explicó a Beethoven en la única forma en que podía hacerlo. Otros verán la lucha del hombre con el destino y su liberación, otros el triunfo de las fuerzas ciegas, otros simplemente la expresión de una lucha. Beethoven escribe la sonata para violín dedicada a Kreutzer. Pues bien, Tolstoi en una época de crisis en que pugnaba por independizarse de la sensualidad concibe su célebre novela donde ve en aquella obra el arquetipo de la sensualidad. He ahí un puente raro entre dos hombres — ¡y qué hombres! — La objetividad de la expresión está sin embargo; sólo que Tolstoi bajo el imperio de su lucha interior, sordo a lo demás magnifica un fragmento o aspecto de esa sonata, aquel precisamente que expresa el aborrecido sensualismo.

Con estas dos restricciones, podemos aceptar como objetiva la expresión musical. La música expresa pues los sentimientos. Veremos ahora que los expresa, no en sí, sino en su determinación más importante: el ritmo o movimiento.

Oigo la *Sinfonía Pastoral*. Supongamos que no fuera, como es, una música a programa y que sus diversos tiempos no tuvieran título alguno. En realidad me será fácil saber qué expresa esa música, cuál es el contenido objetivo que Beethoven describe como provocando las impresiones de un día de campo. En un

momento dado percibo un rumor de timbales que es sin duda imitativo del escalonarse de los truenos, y series rapidísimas de sonidos agudos que me dan una clara impresión de rayos y relámpagos. En otra parte un pequeño y bizarro grupo de notas imita el canto de la codorniz, y en otra por fin una melodía sobre un acompañamiento sencillísimo y casi grotesco, evoca una canción aldeana.

Aquí la música es expresiva pero de un modo externo. En realidad oigo la tempestad, el canto del ave, la canción rústica, así como en otras músicas percibiré una cabalgata, o el murmullo de la selva o el acompasado movimiento de una góndola. Existe imitación de fenómenos acústicos naturales, aun cuando por supuesto sea imitación estilizada, artística. Un grado más complejo en esta misma tendencia imitativa la encontraríamos en el caso de que se quisiera representar un fenómeno visual, como el rayo, por ejemplo. Aquí la imitación se consigue mediante la rapidez de la sucesión de sonidos y mediante el empleo de notas altas o agudas que relacionamos siempre con la luz.

Otros ejemplos de imitación externa los ofrecen las músicas heroicas, incluso la sublime 3ª *Sinfonía*, sea con la utilización de instrumentos que se emplean en el ejército, sea con los tiempos de marcha, sea con cualquier otro detalle que por convención o por costumbre suponemos propios de la vida militar. Toda música heroica es, siquiera parcialmente, música militar estilizada. Recordemos también ciertas músicas que expresan sensualidad o languidez, no por virtud interna sino simplemente porque contienen ritmos y timbres característicos en las danzas de pueblos a los cuales atribuimos con o sin razón esas condiciones emotivas.

La música aun la más alta utiliza siempre, en mayor o menor grado, esta índole de recursos, fundados o en la imitación sensorial o rítmica, o en la costumbre, o en las convenciones, o en alguna razón histórica. Y a veces la imitación se transfigura: el corno inglés, usado con tan altos destinos por Beethoven, en razón de su carácter primitivo y pastoril, resonará siempre para nosotros como una expresión de sentimientos de esa índole aunque quintaesenciados.

Hemos llamado a estas formas expresivas externas, no con

ánimo de disminuir su valor sino para contraponerlas a otras que llaman a nuestro corazón con una virtud más íntima. Son estas últimas, las formas musicales puras, las que han de expresar, según ya dijimos, el movimiento de los sentimientos.

Ya los antiguos habían encontrado como característica de la música el hecho de desenvolverse en el tiempo. Frente a las tres artes plásticas que son estáticas, por lo menos atendiendo a su realización externa, la música es movimiento, es ritmo, casi podría decirse es vida de los sonidos. No falta quien niegue importancia esencial a esta distinción. Croce, por ejemplo, no ve sino un salto lógico en esta separación de las artes basada en el medio de que se valen para exteriorizarse. Sin embargo, si se repara bien se verá fácilmente que este carácter temporal de la música no es una condición externa como podría ser en pintura el color o en arquitectura la piedra, sino algo cuyas consecuencias son de la mayor importancia. Pensad en la más simple melodía sin siquiera el realce armónico del más sencillo acompañamiento. Sea ella el canto de un pastor o la canción de cuna de una madre. Decid si no tiene una vida análoga a nuestra vida interior, hecha de movimientos, de acentos, de fuerza y de debilidad. Sucédense las notas en el tiempo, arrastradas por el vórtice del ritmo y se compenetran en modo tal que cada una recoge en su seno la vida de todas las anteriores. También en nosotros la vida interior se genera en el tiempo, y también una emoción vive la múltiple vida del pasado. Y por esto hay una completa armonía un paralelismo esencial entre uno y otro curso, igualmente variados, ambos igualmente dinámicos, pero, también, igualmente plenos de unidad. Este paralelismo no existe sino en mucho menor grado en las llamadas artes plásticas. Es cierto que puedo ir sintiendo un cuadro o una estatua como por etapas reproduciendo en cierto modo el camino emocional recorrido por el artista en su creación, en cuyo caso la emoción estética se escalonaría también en el tiempo; pero ésta sería una manera decadente o musical de apreciar la obra plástica. Normalmente ésta se impone o de inmediato o bien en un acto final de contemplación. La audición musical, en cambio, es un continuo rehacer en nosotros de la obra artística, es decir,

un movimiento, un ritmo de nuestra vida sentimental. De igual condición aunque quizá en menor grado o menos esencialmente participan la poesía, la danza, la mímica.

En cambio, la música se separa de la poesía, con la cual tantos hilos históricos la unen, por una condición negativa, que es su miseria pero también su grandeza; como ya lo pensara Beethoven en esa reflexión sobre el contenido de la música a que antes aludíamos.

Una poesía, por más etérea y decadente que sea, por más que se esfuerce en tender a la condición de música encerrará siempre conceptos, es decir, exterioridad. Aun esas mismas canciones que están en boca de las nodrizas y de los niños desde hace siglos, ilógicas, descabelladas y sin embargo tan bellas, algo nos informan sobre el mundo objetivo, siquiera sea ese puente de Aviñón que todos conocéis. Podrá un poeta dar vida humana o divina a los árboles y a las piedras y comunicarnos como Francisco de Asís el sentimiento de la fraternidad universal; podrá un Goethe darnos la inmortal belleza en una brevísima poesía, en que las palabras son como destiladas, siempre nos llegará el sentimiento estético o moral a través de conceptos. Y ya sabéis que no es buena poesía aquella en que las palabras no asumen un sentido preciso y clarísimo.

En cambio, los materiales de que se vale el músico son otra cosa. Aquí el concepto no desempeña ningún papel — me refiero, por supuesto a la música pura — y si aparece alguna vez, es en el instante de ensueño de la audición, y lo hará fugazmente, entre las volutas de humo de la melodía. Privada de este medio expresivo, ninguna determinación exterior podrá indicar la música, salvo como ya vimos antes, que imite directamente ciertos fenómenos acústicos, en cuyo caso no es por vía conceptual como se expresa. No creamos ni poco ni mucho en el tema de la espada o en otras determinaciones conceptuales análogas a ésta. Tarea suficientemente alta tiene la música con expresar la vida del sentimiento, para que queramos convertirla en pintura, que si expresa sentimientos lo hace siempre en relación estrecha con lo externo, o en poesía, que si también expresa sentimientos los apoya forzosamente en una estructura lógico-conceptual.

Tal es la doble singularidad de la música frente a las otras artes.

En este punto de nuestro análisis se nos presenta una grave dificultad. Fácil es decir por una parte que la música expresa sentimientos y por la otra que es incapaz de expresar el mundo exterior y sus conceptos derivados; pero, en realidad, todo sentimiento es sentimiento de algo y no sentimiento en abstracto. Siempre estará ligado pues en una forma u otra al mundo exterior. No existe en ningún alma el odio en sí sino el odio concreto hacia alguien o algo, es decir, adherido a lo exterior, al concepto de aquello que lo provoca. Si la música no puede dibujar la figura de Teresa de Brunswick, la inmortal bien amada, y sus actos, y sus palabras, ¿cómo podrá comunicar el amor de Beethoven hecho carne, consubstanciado con esa imagen? Si al concebir la 3ª Sinfonía pasan por el ideal espacio beethoveniano las tropas libertadoras de Bonaparte ¿qué sentido tiene una expresión del heroísmo en sí, cosa única que podría atribuirse la música?

Para resolver la dificultad se dirá — y en efecto, se ha dicho — que la música no expresa sino lo genérico de los sentimientos, el adjetivo más que el sustantivo, la heroicidad más que el héroe, el amor más que este o aquel amor. Pero el asunto está precisamente en saber si puede existir eso genérico y, en el caso de que exista, qué es. Porque, a primera vista, parécenos sólo un molde vacío.

Oímos la *Appassionata*. Nada sabemos sobre lo objetivo o externo que provocó el estado pasional inspirador de la misma, pero creemos descubrir algo genérico y lo llamamos Amor. Y este genérico vuélvese concreto mediante alguna imagen bien nuestra. Algo análogo a una ingenua lectura de Dante en que nuestra imaginación desplazara a Francesca, que al fin es dama desconocida, para entronizar nuestra novia, más pequeña pero más nuestra.

Así, el concepto de que la música expresa lo genérico, cobra ya un significado más preciso: lo genérico es la forma casi inaccesible en sí, salvo para ese oyente íntimo que, más que juzgar y comprender, se entrega; forma que parece atrajera un conte-

nido que extraemos mediante nuestra imaginación, no de la obra, sino de nuestra historia sentimental. Así se comprende, mejor que antes lo hiciéramos, la diferente explicación propuesta por diversos oyentes. Goethe, oyendo cierto preludio de Bach, imaginaba una procesión de altos y solemnes personajes bajando una escalinata. En la música de Bach está, en efecto, la gravedad, la solemnidad. Esto es lo genérico y todos lo experimentaríamos. Lo demás es imaginación muy propia del ministro de Weimar.

Ahondando este concepto de lo genérico de los sentimientos, encontramos una noción más clara que aceptaremos como definitiva. Lo genérico de la vida interior es su movimiento, su dinamismo, al que corresponde como su admirable y cabal expresión el ritmo de los sonidos. Debemos, pues, cambiar aquella fórmula por esta otra: la música expresa el ritmo o movimiento de los sentimientos. Las emociones del artista, ligadas a condiciones concretas propias de él, no podrán ser expresadas sino genéricamente, esto es, en su ritmo interior. Para que no veáis ahora un concepto vacío en el ritmo, lo definiremos como el cambio complejo en la intensidad, en la duración y en el placer o dolor, que constituyen el *abstractum* no específico o individual de toda afectividad.

Si ha existido un alma cuyo movimiento ha sido extraordinariamente intenso, es la de Beethoven. No necesitamos a este respecto recurrir a sus biógrafos. Su música, tan expresiva, nos muestra a las claras cuál fué el ritmo de su vida, de pasiones intensas, de paroxismos, pero siempre gobernada por un alto espíritu moral. Su «ethos», hecho de violencia, de libertad y de amor, está volcado todo entero en el ritmo, también violento y libre, de su música, y reconocemos en los golpes de martillo de este forjador, cuál fué el vigor de su brazo. Por eso, su música es tan nuestra, tan ligada a la vida sentimental de todos los hombres, de un modo universal, independientemente de épocas y modalidades. No fué sólo un romántico, como suelen calificarle algunos, sino el artista de todos los tiempos, doblemente grande porque fué el primero en diafanidad de expresión y el primero también por su movimiento emocional. Su música, para

emplear una honda expresión de Nietzsche, es música *con pasado*. Música del hombre, he aquí su segundo título de gloria.

Concebido como expresión del movimiento de nuestra vida interior, el arte musical encuentra así en Beethoven su realización más excelsa y su prueba mejor. En Beethoven encontrará también un sentido aun más alto, como expresión de lo íntimo del cosmos. Así es cómo cobra sentido filosófico el concepto beethoveniano de que la música nos lleva a regiones que las otras artes no pueden alcanzar. Sólo que, para verlo así y destacar su posición singular, debemos recordar una vez más esa doble deficiencia o miseria que es, en realidad, fuente de su grandeza; su escaso poder de imitar lo externo (y en especial modo lo externo visual) y su desligamiento del concepto. Oímos la música y no la entenderemos sino literariamente, si nos empeñamos en relacionarla con el mundo de formas objetivas. En cambio, la entenderemos con todo nuestro ser, si la sentimos expresión del ritmo de la vida exterior, que no es esta vida misma al fin objetivada, sino su esencia, su núcleo, casi diría su significado noumenal. Os podría referir ahora la poética y profunda concepción de Schopenhauer, según la cual la música es expresión directa de la voluntad, mientras las otras artes lo son del mundo objetivo. Pero, siendo como es, la consecuencia de un sistema gnoseológico que al fin es discutible, creo más útil presentar, no ya su concepción, sino el motivo de la misma, que no está sólo en él, sino en muchas corrientes filosóficas y, casi me atrevería a decir, en todo el pensamiento moderno.

Me muevo, actúo, soy una voluntad. De esto tengo inmediata certeza y, afirmo después, con un salto lógicamente injustificable, pero bien real, que existe un movimiento absoluto, una fuerza, una voluntad, bajo la corteza de los fenómenos. *Per angusta ad angusta*, podría decirse de este camino que cumplimos de nuestra vida interior a lo real, de lo psicológico a lo ontológico.

Desde el punto de vista artístico, tenemos así que el drama de nuestro propio espíritu vuélvese el drama de todo lo real. Y el amor y el odio y la guerra y la concordia pasan a ser sus modos esenciales. Esto es, sin duda, antropomorfismo, pero aun las más

cautelosas doctrinas gnoseológicas no pueden evitarlo. ¡Con cuánta más razón entonces será ineludible en la interpretación ingenua, implícita en la contemplación artística!

Un estado de espíritu de esta naturaleza experimentase al escuchar las músicas de Beethoven. Con su fuerza expresiva, con su libertad frente a costumbres y normas convencionales, por una parte; y por la otra, con su alma de gigante torturada por el dolor, pero siempre poderosa, llama la música de Beethoven a nuestro corazón con no sé qué autoridad cósmica irresistible. Todas las músicas expresan en mayor o menor grado esta impresión, porque expresando el hombre, expresan, como ya dije, el mundo. Pero en los otros, este poder es mucho menor que en Beethoven, como si la magia de su significado cósmico quedara deshecha por algún rasgo que denote el hombre circunstancial: en Schumann su bizarría, en Chopin la excesiva y afeminada elegancia, en nuestros contemporáneos el afán de lo nuevo y lo difícil, en Wagner mismo — tan semejante por su fuerza a Beethoven — el taumaturgo siempre alerta...

Donde resplandece de un modo más evidente este sentido cósmico de la música, al cual, por otra parte, habían llegado también los antiguos pitagóricos, es en la magnífica serie de las nueve sinfonías, cuya unidad cíclica encierra la más íntima y potente intuición de lo real que haya asumido el arte. No es extraño que de los géneros musicales la sinfonía tenga en este caso un valor expresivo mayor. Su mayor riqueza de recursos frente a la sonata y al cuarteto, no debe interpretarse en el sentido de que permita una descripción más eficaz del mundo objetivo, cosa que después de lo dicho no podríamos aceptar, dado que la descripción no es el fin de la música. La razón está en que la sinfonía nos da, de hecho, las mil voces de la naturaleza, y una voz se interpreta siempre como un alma que quiere expresarse y no como simple hecho objetivo. ¡Es el alma, escondida en la naturaleza, quien nos habla en la polifonía orquestal!

Dejemos aparte la 1ª y 2ª sinfonías que son de un Beethoven que todavía no es Beethoven. El verdadero ciclo de esta expresión cósmica comienza con la 3ª sinfonía y se interrumpe en su décimo eslabón de oro. Decid si no encierra todo el universo: la 3ª, la heroica — escrita sobre ese gran modelo histórico: Napo-

león — expresa como intuición central la guerra, padre de todas las cosas, según Heráclito; la 4ª, soñada sobre la ideal figura de Teresa de Brunswick, trasciende ese significado humano para convertirse en la voz de la concordia, de la tendencia al todo; la 5ª, la más hermosa y más trágica de todas, con sus hoscos arranques, devuelve a la oposición su imperio, y nos comunica la lucha del hombre con el destino; y luego la 6ª, el abandono de la lucha, la paz de un día campestre, el olvido de nuestra individualidad, la unión con la naturaleza; y luego la 7ª y la 8ª, frenesí del ritmo, danza dionisiaca, trágico humor de quien venga el fracaso con la risa; y, finalmente, la 9ª, cuyo canto final a la alegría, ¡tan grande es su significado!, exigió la voz más alta del cosmos, la humana. ¿No hay como una pulsación rítmica en el escalonarse de esta misma serie? Alternativa de dolor y de alegría, de lucha y de laxitud, de oposición y de amor, tal es el significado de este conjunto ¿No es esta alternativa la vida cósmica misma? La muerte arrancó de manos de Beethoven el arpa que debía cantar la décima etapa, la armonía final del cosmos y su unión con Dios. ¿No podremos ver en esto como un presagio? ¿La corroboración por la belleza del devenir herácliteo?

Pero, además de esta tercera gloria, con la cual hemos de concluir este largo camino en que me estáis acompañando, Beethoven tiene otra mucho más excelsa, que no es en realidad gloria, ni mérito para la inmortalidad, sino inmortalidad misma. No la hemos de nombrar, pero se reffeja toda entera en esta sencillísima cuarteta escrita por él y que todos conocéis:

«Hacer todo el bien posible; amar la libertad sobre todas las cosas, y, aun cuando fuera por un trono, nunca traicionar a la verdad.»

ALFREDO FRANCESCHI.

LOS CLÁSICOS PRINCIPIOS RECTORES DEL PENSAMIENTO

Uno de los problemas más complejos y difíciles y en consecuencia de los más debatidos de la filosofía se plantea al intentar la solución de la existencia y justificación de los principios rectores del pensamiento humano. Problema tan antiguo como la Filosofía misma, ya que ésta según la acepción aristotélica, tiene por finalidad primera descubrir los principios de todo lo existente. No obstante su venerable edad y a pesar de haber sido objeto de severas, minuciosas y profundas reflexiones e indagaciones de casi todos los filósofos que se han sucedido en el transcurso de los siglos, continúa aún preocupando a las mentalidades contemporáneas y estamos muy lejos de poseer a su respecto una teoría más o menos satisfactoria. Es que esta cuestión de los principios del pensamiento, constituye la base y el fundamento de la posibilidad de todo pensar y su complejidad es de tal naturaleza, que ningún espíritu, por sutil y alerta que fuera, se ha librado de la atracción de los finos retículos de su enmarañada contextura.

Además de la complejidad del problema en sí, factores de muy diversa índole contribuyeron negativamente a que la tentativa fuese eficaz y los múltiples puntos de vista en que se colocaron los filósofos al considerarlo, lejos de facilitar, complicaron y distanciaron cada vez más la ansiada solución.

Se impone para su dilucidación, eliminar previamente todas las cuestiones que no atañen al fondo mismo del problema y que los tratadistas de lógica como los filósofos en general han ido incluyendo, consciente o inconscientemente, convirtiéndolo en

un *mare magnum* inescrutable. Por otra parte, es indispensable adoptar en su indagación un punto de vista único, evitando de este modo los desvíos y fluctuaciones del pensamiento, fatales cuando se toma tal precaución. Desde ya, podemos declarar que el único criterio admisible como guía general en la consideración de los principios del pensamiento, no puede ser otro que el punto de vista de la Lógica formal, al que hemos de someternos en esta breve exposición, cuya finalidad esencial es puramente didáctica. No pretendemos (sería excesiva audacia) resolver el problema en sí, pero en cambio nos proponemos exponer en la forma más sencilla que sea posible las distintas cuestiones que el problema implica, aclarar ciertos puntos, explicar en qué consisten los llamados principios rectores del pensamiento, cuál es su objeto y su valor. Para lo cual, nada mejor que una división del trabajo y la indagación de lo que puede decirse acerca de los siguientes puntos : Qué debe entenderse por principio. Si hay diversas clases de principios. Cuáles son los principios que nos interesan desde el punto de vista lógico. En qué consisten tales principios. Cuáles son sus fórmulas y qué interpretación hay que darles. Qué utilidad presentan para el pensamiento.Cuál es su valor lógico. Qué vicisitudes han experimentado a través de la Historia de la Filosofía.

Uno de los factores perturbadores que mayor confusión ha producido en la consideración de este problema es la diversidad de significados del término principio. La falta de una terminología precisa y de una significación constante en el lenguaje filosófico es quizá una de las causas más graves de los errores y falsedades en que incurre la especulación filosófica. Es oportuno recordar al respecto las sensatas palabras, que en forma de consejo metodológico formula el filósofo de Koenigsberg : « Es de la más alta importancia aislar los conocimientos que por su especie y origen son distintos de los demás y evitar cuidadosamente que se confundan en una amalgama con otros, con los cuales suele mezclarlos el uso. Lo que el químico hace al dividir la materia, lo que hace el matemático en sus más arduas operaciones, debe hacerlo con mayor razón el filósofo, con lo que obtendrá el provecho de poder determinar seguramente el valor y la importancia de determinados conocimientos adquiridos por

un uso incierto de la razón (1).» Esa peligrosa amalgama de significaciones heterogéneas, que mantiene alerta y siempre en estado de suspicacia el espíritu eminentemente crítico de Kant y que sin cesar objeta a los filósofos que le precedieron, ha sido, es y será fuente inagotable de confusiones lamentables y causa inhibidora de toda especulación mental. Precisamente en esa fuente engañadora es donde se han abrevado los lógicos al tratar sobre los principios rectores del pensamiento. A pesar de la múltiple significación del término *principio*, son muy pocos los tratadistas de Lógica que lo han tenido en cuenta, empleándolo indistintamente en uno o en otro sentido, originando como era de esperarse mal entendidos y tergiversaciones.

En la sesión del 10 de julio de 1923 con la presencia de M. M. Lachelier, Couturat, Meyerson, Winter y otros, miembros de la Sociedad filosófica de París, se leyó una comunicación de M. J. Hadamard, quien al referirse al término principio, manifiesta: « En el lenguaje científico este término es vago; pero es necesario términos de ese género y *principio* me parece debe quedar incluido. No da ninguna indicación acerca del papel lógico de la proposición encarada. Un « principio » puede ser un axioma o un teorema, si se trata de matemáticas; un hecho experimental, una generalización de hechos experimentales tanto como el resultado de una deducción, si se trata de física. Precisamente porque los principios son proposiciones fundamentales, su lugar lógico puede estar particularmente expuesto a cambiar durante el curso de la evolución científica. » Los miembros mencionados han estado unánimes en reconocer que en efecto esta palabra no tenía ninguna precisión en el lenguaje científico; pero también estaban contestes en sostener que desde el punto de vista lógico sería muy útil salir de esta indeterminación y disponer de un término para designar las posiciones iniciales de donde parte la deducción en el orden de la implicación pura, haciendo abstracción de las cuestiones de evidencia o de asentimiento que hacen que tales o cuales proposiciones tengan el carácter de axiomas, de postulados, de fundamentos experimentales, etc.

(1) KANT, *Crítica de la razón pura*.

Por eso creemos necesario detenernos un instante en considerar las diversas acepciones de dicho término.

La significación más lata de *principio* y que se remonta a las primeras manifestaciones de la filosofía griega, cuyo equivalente es *arqué*, consiste en *algo que es fundamento y condición de lo demás, sin que a su vez sea condicionado ni fundamentado por algo preexistente. Lo imprescindible para que algo sea, sin implicar determinación alguna. Lo que es suficiente de por sí, siendo condición de suficiencia para todo lo demás. Lo que es comienzo de todo sin tener comienzo*. Es así como Thales habla del agua como principio de todas las cosas que integran la realidad; Heráclito, del fuego como principio del devenir; Demócrito, de los átomos como principio de la realidad; los matemáticos, de los axiomas como principios de la ciencia de la cantidad y la extensión; los psicólogos, del alma como principio de los hechos psíquicos; los teólogos, de Dios como principio de todo lo creado.

Esta acepción, la más antigua, la más abstracta y la más extensa, comienza a diversificarse a medida que los filósofos la aplican en los distintos campos de investigación.

Los antiguos, absorbidos por el problema cosmológico, en el que tratan de resolver de dónde viene el universo y cómo se origina la infinita variedad de las cosas, se los representan como formando parte de una cadena de infinito número de eslabones, distinguiendo dos grandes clases de objetos. Los que ocupan los primeros eslabones de la cadena y tienen una existencia de por sí, que no admiten objetos que ocupen rangos superiores, que sirven de comienzo para todos los demás, reciben el nombre de *principios*. En cambio, los objetos que derivan de aquéllos, los que los siguen en el orden de los eslabones de la cadena imaginada, los que existen porque son determinados por los principios, constituyen la segunda categoría de objetos a que denominan secundarios o derivados. Así surge en el pensamiento filosófico, la acepción metafísica u ontológica del término principio. Es un principio de existencia (*principia essendi*), que indica *una realidad de la cual dependen o derivan otras realidades*. Aun dentro de esta acepción metafísica general cabe una distinción. En primer lugar concebir el principio como fuente o causa de acción en tanto que la causa es el origen del efecto. Así dice M. Me-

yerson : « La sal, el azufre y el mercurio son para los filósofos menos que cuerpos en el sentido moderno, « principios » de incombustibilidad, de combustibilidad, de volatilidad. » Lo mismo con respecto al flogisto. « La idea de principio implica pues una potencia activa, capaz de producir efectos. En segundo lugar su sentido se materializa y principio se torna sinónimo de elemento componente y concreto, cuyas propiedades o virtudes explican los del compuesto. » Es en este sentido que Lavoisier dice : « Las proporciones de los principios que entran en la composición del azúcar son aproximadamente los siguientes : Hidrógeno, 8 ; Oxígeno, 64 ; Carbono, 28. »

Cuando se planteó el problema del conocimiento, que cronológicamente es posterior en la Historia de la Filosofía al problema cosmológico, se realiza una representación y distinción similar a la que acabamos de referirnos. Dentro de la serie infinita de nuestros conocimientos, unos ofrecen el más alto grado de certidumbre, de necesidad y de generalidad ; son evidentes por sí mismos y no requieren ni admiten demostración y ocupan el primer rango en el vasto sistema de nuestro conocer. Es a esta clase de conocimientos que designan con el nombre de *principios*. En cambio, los otros conocimientos no son más que derivaciones de los primeros, de menor certidumbre, de menor necesidad y de menor generalidad. De modo que se origina una nueva acepción del término-principio, en el sentido lógico. Es un principio de conocimiento (*principia cognoscendi*) que significa, *un juicio general, evidente y necesario del cual derivan o al cual se subordinan otros juicios secundarios*.

A pesar de reconocer esta doble significación al término como principio metafísico y principio lógico (que los antiguos distinguieron claramente y que posteriormente se denominaron, respectivamente, principio *real* y principio *formal*) fué no obstante utilizado indistintamente por los mismos filósofos, como se constata pasando revista a los diferentes sistemas filosóficos de la antigüedad y aun de los tiempos modernos. En todos ellos se hizo uso indistinto de ambas acepciones, en el mismo campo de investigación cuando por su naturaleza exige un deslinde radical de ambas significaciones.

Los pensadores de la escuela de Elea (a quienes se atribuye

el mérito de haber tenido conciencia por primera vez de los principios de identidad y de no contradicción y de haberlos utilizado, si bien implícitamente, en sus especulaciones) no sólo los consideraron como simples principios lógicos a los cuales deberían someterse nuestras operaciones cognitivas, sino que también los conceptuaron como principios metafísicos que imperan en la realidad. Para los Eleatas, no sólo en virtud de los principios de identidad y de no contradicción se hacía posible el pensar y el conocer, sino que también y sólo por su imperio, llegaban a explicar la permanencia e inmutabilidad de todo lo existente, creando la filosofía del ser.

En oposición a esta tesis, la escuela de Heráclito niega toda validez a estos principios, tanto en su significación lógica como metafísica y concibe su sistema del devenir. Heráclito niega la validez objetiva del principio de no contradicción al sostener la coexistencia de los contradictorios. El principio fundamental de su sistema consiste en atribuir a la materia el cambio continuo de las formas y de las propiedades y todo lo que existe está sujeto a una destrucción incesante y a una incesante reconstrucción. Cuando nuestros sentidos creen percibir alguna cosa permanente son víctimas de una ilusión, ya que todo en realidad es un perpetuo devenir.

Posteriormente los Sofistas y los Escépticos extreman esta actitud negativa, con respecto a los principios y se pierden en especulaciones caóticas y sin sentido. El mismo Aristóteles, a quien se atribuye la formulación de todos los principios clásicos del pensamiento, lo hace en términos (como lo veremos más tarde) harto comprometedores para la pureza de su significación lógica. Hay en ellos indudablemente matices de carácter metafísico. Kant, al someter a un nuevo análisis todos los principios de la inteligencia humana, termina a la vez en un sistema de metafísica y de psicología, a pesar de sus protestas incesantes contra tales amalgamas. Lo mismo acontece en la mayor parte de los ensayos que sobre el entendimiento humano se ha escrito en los tiempos modernos, y es raro poder presentar una teoría particular de los principios rectores del pensamiento, encarados desde el punto de vista puramente lógico, sin trasuntos metafísicos.

Como ya lo hicimos notar, los sentidos de los términos filosóficos son variados y distintos entre sí y quizá más que ningún otro el término principio ofrece este carácter. Por eso es absolutamente necesario cuando se habla de principios del pensamiento excluir del concepto principio toda significación metafísica y sólo encararlo desde el punto de vista puramente lógico.

Aclarada como queda la cuestión sobre el significado general del término principio; eliminada la significación metafísica de los principios del pensamiento, por ser pretensión absurda y causa de desnaturalización de los mismos, y aceptando como única solución viable el sentido lógico, veamos en qué se caracterizan tales principios.

La lógica como toda ciencia postula el imperio de la legalidad en el mundo real. En la naturaleza, lo orgánico como lo inorgánico, lo consciente como lo inconsciente se rige por leyes, aunque no siempre tengamos conocimiento de ellas. El Universo aparece así ante la ciencia como un conjunto de fenómenos ordenados en virtud de las leyes que lo rigen, y lo determinan. Si alguna vez un sistema de fenómenos se nos manifiesta como escapando a la regularidad, no es que esto acontezca en realidad sino que es más bien una ilusión proveniente de nuestra ignorancia de las leyes a que está sometido. Nuestra facultad cognocitiva y nuestra aptitud de pensar forman parte integrante de la fenomenología universal y en consecuencia actúan en conformidad a leyes. Aquí es oportuno mencionar una tercera acepción del término principio. En el sentido normativo significa, regla, norma o ley, claramente representada en nuestro espíritu y que se enuncia por una fórmula. Es por eso que a los principios rectores del pensamiento suele designárselos con el nombre de «Leyes del pensamiento», en el sentido de expresar los axiomas fundamentales a los cuales el pensar debe conformarse para ser válido. Frecuentemente no nos damos cuenta de su imperio no obstante nos ajustamos sin cesar a sus mandatos. Su misma sencillez, su universalidad y la evidencia que implican, son causa de que los descuidemos y no nos percatemos de sus funciones. Adquirimos conciencia de su existencia insensiblemente, a medida que vamos pensando, por el continuo uso de nuestras facultades cognocitivas y por el aná-

lisis comparativo de nuestros juicios y razonamientos. Más aún, una vez conocida su existencia, nos acomodamos tan fácilmente a estas leyes que concluimos por olvidarlas y seguimos pensando en conformidad a ellas automáticamente y experimentamos una gran dificultad en considerarlas en forma abstracta e independientemente de nuestro pensar.

Bertrand Russell, al tratar sobre los conocimientos de los principios generales, dice: « Por nuestro conocimiento de los principios generales, lo que se produce de hecho es que primeramente captamos alguna aplicación particular del principio; luego captamos que la particularidad no tiene importancia y que hay una generalidad que podría igualmente ser afirmada. Esta experiencia nos es familiar en materias como la enseñanza de la aritmética: aprendemos primeramente que « 2 y 2 suman 4 », en el caso de un par particular de parejas, después en algún otro caso particular y así sucesivamente hasta que llega hacer posible constatar que ello es verdadero para cualquier par de parejas.

« Lo mismo ocurre con los principios lógicos. Supongamos dos hombres en tren de discutir la fecha del día. Uno de ellos dice: « Usted admitirá al menos que si ayer fuera el 15, hoy es el 16. Sí, dice el otro, lo admito. Y usted sabe, prosigue el primero, que ayer era el 15, porque usted cenó con Jones y su carnet calendario le dirá que la cena era el 15. Sí, dice el segundo, luego hoy es el 16. » Tal razonamiento no es difícil de seguir y si es acordado que sus premisas son verdaderas, nadie negará que la conclusión lo sea también. Pero esta verdad depende de un principio lógico general. Este principio lógico es el siguiente: supongamos conocido que *si esto* es cierto, *aquello* es cierto; supongamos también conocido que *esto* es verdadero, se deduce, que *aquello* es verdadero. En el caso donde *si esto* es verdadero, *aquello* es verdadero, diremos que *esto* « implica » *aquello*, y que *aquello* « resulta » de *esto*. Luego nuestro principio sienta que *si esto* implica *aquello* y que *esto* es verdadero, luego *aquello* es verdadero. En otros términos « todo lo que está implicado por una proposición verdadera es verdadero » o « todo lo que resulta de una proposición verdadera es verdadero ». Este principio está realmente incluido (al menos ejemplos concretos de

este principio están incluidos) en todas las demostraciones. Todas las veces que una cosa que nosotros creemos es invocada para probar alguna cosa de otra que creemos en consecuencia, está puesto en juego este principio. Si alguien pregunta : ¿ « Por qué aceptaré, yo, las consecuencias de razonamientos correctos basados sobre premisas verdaderas ? No podemos responder sino por un llamado a nuestro principio. De hecho, es imposible dudar de la veracidad del principio, y su evidencia es tan grande que a primera vista parece casi banal. Tales principios, sin embargo, no son banales para el filósofo, porque muestran que podemos tener un conocimiento indudable que no es de ningún modo derivado de los objetos sensibles (1). »

No hay duda, pues, que nuestra facultad de pensar está sometida en sus funciones a ciertas leyes o principios y que sólo sometiéndoseles es capaz de cumplir con sus finalidades. Pero estas leyes sólo se manifiestan a nuestro espíritu como incluidos en los pensamientos formados y nunca en forma abstracta, sin aplicación, como leyes en sí. Uno de los objetivos fundamentales de la lógica es, precisamente, investigar si es posible concebirlos independientemente de su aplicación, como formas puras y generales fuera de los casos concretos y particulares.

Por otra parte, estas leyes bajo las que obra el entendimiento pueden ser contingentes o necesarias. Son contingentes aquellas que rigen determinadas funciones del pensar en vista de un determinado objeto que se desea conocer y su multiplicidad va en relación directa a la cantidad de los mismos objetos. Las leyes que rigen el pensar cuyo objetivo son los conocimientos matemáticos, son distintas a las que rigen el pensar que persigue conocimientos químicos, los que a su vez se diferencian de las que rigen el pensar cuya finalidad es obtener conocimientos morales, etc. El carácter contingente de estas leyes radica en el hecho de que su funcionamiento está supeditado a que se piense en tal o cual objeto a que ellas se refieren. En cambio, si hacemos abstracción de los objetos a que va dirigido nuestro pensar y sólo reflexionamos acerca del funcionamiento del pensar en general, nos encontraremos con leyes que lo rigen, inde-

(1) BERTRAND RUSSELL, *Les problèmes de la Philosophie*.

pendientemente de los objetos, vale decir, leyes de carácter necesario; leyes sin las cuales ninguna función del pensar sería posible; constituyen por sí solas las condiciones de la pensabilidad; y pueden ser consideradas *a priori* en el sentido kantiano, es decir, independiente de toda experiencia, pues determinan el funcionamiento general del pensar con exclusión absoluta de toda consideración objetiva. De ahí se desprende que tales leyes necesarias y generales del pensar no pueden referirse más que a la *forma* del pensamiento y nunca a su *contenido* o *materia*. Son en consecuencia leyes puramente formales y es pretensión absurda atribuirles valor objetivo como se ha intentado, pues se desvirtúa su naturaleza de principios necesarios y generales y se los reduce a la categoría de principios contingentes y particulares.

Lo que caracteriza, pues, los principios rectores del pensamiento es: 1° Ser leyes necesarias y generales; 2° Constituir condiciones únicas del uso legítimo del pensar; 3° Ser principios puros *a priori*, que sólo se refieren a las formas del pensar.

Una última cuestión previa que es necesario dilucidar antes de entrar a tratar cada uno de los principios lógicos en particular, consiste en establecer claramente el papel que desempeñan en nuestro pensar. Ya hemos manifestado, en la exposición que precede que los principios o leyes lógicas son generalizaciones de actos fundamentales del pensar que se constatan en cada forma particular del pensar. No es posible formar conceptos, ni juzgar, ni razonar (que son las tres formas fundamentales del pensar), sin someterse a sus disposiciones. Es en este sentido que son considerados como las condiciones de la posibilidad del pensar. Pero además, pueden ser y son considerados como criterios de verdad o fundamentos de la certidumbre. Los principios desde este punto de vista son considerados como juicios evidentes a los cuales nuestro espíritu se adhiere incondicionalmente, sin duda alguna ni titubeos y que sirven como garantía de veracidad para todo otro conocimiento que concuerde con ellos. Los principios lógicos desempeñan, pues, un doble papel: como condiciones de pensabilidad y como criterios de veracidad. Esta dualidad es reconocida por Kant, cuando « en la Crítica de la razón pura, Analítica de los principios, al referirse al sistema

de todos los principios del entendimiento puro, dice: Los principios *a priori* llevan ese nombre, no sólo porque sirven de fundamento a otros juicios, sino también porque a su vez están fundados en conocimientos más elevados y más generales ». Se constata también esta doble función, en la diversidad de fórmulas que enuncian los principios; diversidad que obedece a dicha dualidad y que hay que tener bien presente para evitar confusiones.

En todos los tratados ordinarios de lógica se admite que hay cuatro principios rectores del pensamiento, que se puede dividir en dos grupos: 1º los tres principios, de *identidad*, de *no contradicción* y del *tercero excluído*; 2º el principio de *razón suficiente*. Los primeros se refieren a la armonía que debe reinar entre los elementos que integran cualquier forma del pensar para que sea posible y verdadero. Cada uno de ellos, en forma diversa, establece una condición fundamental para la posibilidad y veracidad de nuestros conocimientos y que consiste en la conformidad, en la conveniencia y en la ausencia de toda contradicción entre los múltiples elementos que constituyen los conceptos, los juicios y los razonamientos. El segundo se refiere a las relaciones de dependencia que deben guardar entre sí los diversos conocimientos para que sean posibles y veraces.

Sin embargo no es unánime la opinión de los lógicos sobre su cantidad. Para unos estos cuatro principios clásicos pueden reducirse a uno solo fundamental. Renouvier dice: « Se considera ordinariamente la lógica como una ciencia terminada y hasta se ha llegado a decir que esta ciencia no había *adelantado un paso* desde Aristóteles. La verdad es que, independientemente de las numerosas cuestiones discutidas en el dominio de la lógica (tales como la naturaleza *formal o material* del sujeto que trata, la utilidad o valor cualquiera del silogismo, la autoridad de la inducción, etc.) limitándose a los puntos de menor disidencia, se tropieza con incertidumbre y confusión. Parecería por ejemplo que debiera ser un problema definitivamente solucionado saber si el *principio de identidad*, el *principio de contradicción* y el *principio de disyunción*, llamado algunas veces *principium exclusi medii*, son principios diferentes o formas diversas de una misma verdad, y de cuál. Sin embargo, lógicos ilustres como Hamilton y su crítico Stuart Mill parecen turbados en reconocerse en me-

dio de distinciones que ellos acumulan. En suma, reconocen numerosas leyes. Para mí no hay sino un principio de la lógica, una primera *ley*, que es: es preciso comprender lo que se dice, o, en otros términos, atribuir un sentido a sus palabras. Partiendo de ahí y preguntándome lo que entiendo por las dos proposiciones A es B, A es no B, yo hallo en la simple respuesta a mi cuestión todo lo que necesito para pasar a las fórmulas usuales...

« Una vez más, todas las formas de primeras verdades lógicas entran en este fondo único que desarrollado las explica: saber lo que se dice (1). »

Para otros en cambio, como para M. M. Peano, Russell, Couturat, etc., los tres principios de la primera clase son irreducibles y es de presumir que lo mismo sucede con el principio de razón suficiente. Además, se esfuerzan en probar por un análisis logístico que existen por el contrario otros principios además de los mencionados, igualmente necesarios para el pensar, como ser: *el principio de simplificación, principio de composición, principio del silogismo, principio de contraposición, principio de importación y exportación.*

M. Couturat al referirse a los errores fundamentales y tradicionales de la lógica clásica dice: « El primer error consiste en admitir la identidad o equivalencia lógica de los tres principios que los ingleses llaman «leyes del pensamiento»: *principio de identidad, principio de contradicción y principio del medio excluído.*

« Hay que hacer notar, en primer lugar, que cada uno de estos principios es doble o por lo menos susceptible de un doble enunciado, teniendo en cuenta que se aplica a las clases (términos) o a las proposiciones. La lógica clásica no tuvo en cuenta esta dualidad, confundiendo entonces continuamente estos dos órdenes de enunciados. Pero esto es secundario. Lo principal es saber que estos tres principios son *lógicamente independientes* entre sí y que ninguno de ellos puede deducirse de otro o de los otros dos, a menos que se postule un principio equivalente. Por una parte, es evidente que el principio de contradicción no puede

(1) CH. RENOUIER, *Traité de logique general et de logique formelle*, página 161, Armand Colin, París, 1912.

ser equivalente al de identidad (con el que se lo confunde tan amenudo) puesto que el primero implica idea de *negación* que no existe en el segundo y por consiguiente presupone la definición de la negación. Por otra parte, sabemos que el principio del medio excluído equivale al principio de reducción, que éste es independiente de todos los otros y que sin él no podrá demostrarse el principio del medio excluído. Esto prueba que este último no puede deducirse de las dos otras «leyes del pensamiento», con las que habitualmente es confundida. Para más, como hemos dicho, el principio del medio excluído y el principio de contradicción pueden ser reemplazados por principios más simples (o más evidentes) de donde se deducen. Pero es necesario hacer notar que no pueden reducirse los tres principios a uno o a dos, ni deducirlos directamente uno de otro. Si hay todavía filósofos que creen que toda la lógica descansa sobre un principio único (sea cual fuese el nombre que le den), están en el más completo error y su concepción simplista de la *α* / lógica debe considerarse errónea y es así tanto más cuanto que es *a fortiori*: pues si los tres «principios racionales» (o tres principios equivalentes) son independientes y separadamente necesarios, no son suficientes para ser base de la lógica y este es el segundo error que queremos disipar (1). »

Padoa dice al respecto: « En varios tratados de lógica escolástica he encontrado pseudo reducciones de estos tres principios a uno solo de ellos, no importa cual. ¡ Y bien! estas reducciones son imposibles, si no se admiten otros principios. El empleo del lenguaje ideográfico nos da el derecho de afirmarlo *a priori* pues para pasar de uno a otro de dos enunciados simbólicos de estos tres principios hay que introducir o eliminar algunos símbolos es decir las ideas lógicas que representan.

« Esto es posible pero para ello hay que conocer los procedimientos que permiten estas transformaciones, es decir... otros principios lógicos. De donde se deduce la imposibilidad de reducir la lógica deductiva a un solo principio. Si esto parece posible en algunos tratados, es que el lenguaje ordinario

(1) M. COUTURAT, *Les principes des mathematiques*, en *Revue de metaphysique et moral*, janvier, 1904.

ha tendido trampas a los autores que no se han percatado de haber recurrido en sus reducciones a los principios mismos que querían demostrar o a otros principios que no eran los tres en cuestión (1). »

Sin entrar a discutir el valor de los principios que la lógica algorítmica agrega a los cuatro clásicas (por no encuadrarse en el carácter de esta exposición), no hay duda alguna por los argumentos citados que cada uno de los principios tradicionales tiene valor por sí, independientemente de los otros, desempeñando funciones irreductibles y pueden en consecuencia ser considerados como principios simples y primitivos

El principio de identidad se expresa con la fórmula $A = A$. Esta fórmula se atribuye a Aristóteles, quien la habría interpretado, según muchos lógicos, como la afirmación: *toda cosa es igual a sí misma*. Ya hemos manifestado más arriba, que tal interpretación es inaceptable desde el punto de vista lógico, pues atribuye al principio del pensamiento un valor objetivo, dándole una significación metafísica u ontológica. La realidad es independiente de las leyes que rigen el pensamiento y mal podría sostenerse, sobre todo en lógica pura, que éstas imperan en aquéllas.

'Suele enunciarse también bajo la forma: «*lo que es, es*». Ésta, que es más aceptable que la primera, adolece del defecto (que por otra parte es común a todas las fórmulas abstractas) de ser vaga e imprecisa. No determina si A representa un concepto, un juicio o un objeto, de modo que se podría caer en el mismo error que acabamos de señalar. Es, pues, necesario establecer definitivamente para evitar la inmersión en especulaciones metafísicas, tan frecuentes en las lógicas tradicionales, que el signo A de las fórmulas de los principios lógicos nunca significa objetos, pero sí puede significar o conceptos o juicios. De ahí que el principio sea susceptible de un doble enunciado: 1° cuando A representa un concepto; 2° cuando A representa un juicio.

La fórmula $A = A$ del principio de identidad en el primer enunciado expresaría: *Todo concepto debe permanecer*

(1) PADOA, *La logique deductive*, en *Revue de métaphysique et moral*, janvier, 1912.

idéntico a sí mismo. La constancia de la significación de los términos es una condición esencial para poder pensar y saber lo que se piensa. Si en un momento dado un concepto cualquiera tiene una significación determinada y en un momento posterior la cambia, la persona que reflexiona utilizando dicho concepto, que varía incesantemente de contenido, llegaría a conclusiones absurdas y todo su pensar sería caótico. La necesidad de este principio se revela especialmente en las discusiones en las que se presupone que los conceptos discutidos permanecen idénticos a sí mismos durante toda la discusión y no es lícito mudar a cada instante su significado. Si uno de los interlocutores tuviese ese derecho, el otro terminaría por no entenderlo, porque, cuando creyese haber entendido el pensamiento del otro en un sentido determinado, el otro ya lo habría transformado y, por lo tanto, substraído a su comprensión. Una vez definido un concepto de una determinada manera, es indispensable mantenerlo si queremos razonar lógicamente, y todos debemos concebirlo idénticamente si pretendemos razonar los unos con los otros. En virtud de este principio se evita los equívocos. Una misma palabra debe siempre corresponder a un mismo concepto, y un mismo concepto debe siempre tener el mismo contenido. Es ésta la condición imprescindible para pensar exacta y eficazmente, como también para la universalidad de la ciencia. Es conveniente insistir en el carácter puramente lógico de este principio. Su validez se extiende únicamente a nuestros conceptos y no a las cosas que no permanecen inmutables sino que se transforman rápida o paulatinamente. Así, por ejemplo, el principio de identidad impone al pensar la siguiente exigencia: Si expresamos con el nombre de *ciervo* el concepto que representa en nuestra conciencia una cierta especie de animales que tienen determinados caracteres, por *ciervo* debemos siempre expresar y entender aquella misma especie con los mismos caracteres; se refiere al concepto *ciervo* y no a los *ciervos* concretos que, en su calidad de seres vivientes, se desarrollan y, en ciertos límites, pueden perder alguno de sus caracteres o adquirir otros nuevos, es decir, transformarse.

Una última observación. El principio de identidad, en el sentido particular que lo consideramos, no debe ser interpretado

con excesivo rigor. Podría inferirse que veda absolutamente toda transformación de nuestros conceptos y que el de los antiguos respecto al ciervo, por ejemplo, debe ser el mismo que tenemos nosotros, no obstante las investigaciones de la zoología moderna. Admitir esto sería absurdo. El principio de identidad fija el contenido del concepto, lo conserva igual a sí mismo, evita toda desviación e impide la caída en el laberinto de las contradicciones en un proceso continuado de nuestro pensar. Es admisible el cambio del contenido del concepto, pero, una vez adoptado este nuevo contenido, debe mantenerse incólume durante el desarrollo del razonamiento.

El segundo enunciado de la fórmula $A = A$ expresaría: *Todo juicio es verdadero cuando se afirma lo idéntico de lo idéntico*. En esta formulación se nota claramente la fusión de las dos funciones que hemos atribuido anteriormente a los principios lógicos. Por una parte, el principio de identidad es considerado como criterio universal de veracidad y que sirve como cartabón para medir el grado de certeza de todos nuestros conocimientos. Por otra parte, el principio de identidad es interpretado como una condición de pensabilidad, en virtud del cual sólo es legítimo establecer relaciones entre conceptos idénticos.

Nada hay que objetar sobre la evidencia gnoseológica de este principio. Cualquiera que sea el contenido de un juicio, con tal de que el predicado exprese lo mismo que el sujeto, sólo un espíritu obcecado por un escepticismo agudo dudará de su veracidad. Pero en cuanto sea considerado como condición de pensabilidad, vale decir, que *exija* que en todo juicio el sujeto y el predicado deban ser conceptos idénticos para poder establecerse entre ellos una relación, no es aceptable si se interpreta rigurosamente. Pues, si así fuera, todos nuestros juicios serían tautológicos y nuestros razonamientos vacuos y sin sentido. Afirmar que «caballo es caballo» o que «esta mesa es esta mesa,» no es la forma normal y general de conexas los conceptos o formar los juicios. Encadenar una serie de juicios de igual contenido, dándoles una apariencia de razonamiento, no es de ningún modo una forma lógica de pensar y sólo se explica en ciertos oradores con fines retóricos. El principio de identidad, interpretado en este sentido, anularía nuestra facultad de pen-

sar y convertiría nuestros juicios en expresiones propias de espíritus retardados o anormales y nuestros razonamientos en artificiosos procedimientos dialécticos y en malabarismos de sofista. Nuestra forma normal y general de juzgar y razonar, es precisamente opuesta a la condición que impondría el principio de identidad interpretado rigurosamente, según la letra del enunciado, pues al juzgar establecemos relaciones entre conceptos heterogéneos y al razonar, encadenamos juicios que poseen elementos comunes y elementos distintos. Aun en aquellos juicios donde el sujeto y el predicado son términos idénticos, el principio de identidad (en el sentido que criticamos) no rige en realidad, pues, bajo la identidad de nombres, ocultan una diversidad de conceptos. Así, cuando decimos: *la guerra es la guerra*, el término *guerra* que ocupa el lugar del predicado expresa un concepto bien distinto (consecuencias tristes y desastrosas para la humanidad) que el concepto expresado por el término *guerra* que ocupa el lugar del sujeto.

Para que el principio de identidad pueda conceptuarse como condición de pensabilidad, es necesario interpretar la fórmula $A = A$ en un sentido relativo. Si bien el signo $=$ significa: «es lo mismo que» este signo no implica enlazar necesariamente dos conceptos absolutamente idénticos, sino dos conceptos que en ciertos límites convienen entre sí. Por ejemplo, el concepto *parlamento* y el concepto *institución política* no son idénticos y, sin embargo, puede establecerse entre ellos una relación y formularse el juicio: *el parlamento es una institución política*. En este juicio el concepto del sujeto no coincide con el concepto del predicado, ya que la comprensión del primero es más rica que la del segundo y la denotación del segundo es mayor que la del primero. Y lo mismo acontece en cualquier otro juicio, como en toda forma de razonamiento lógico. Por eso, sólo interpretando relativamente la fórmula $A = A$, adquiere el principio de identidad toda su validez como condición de pensabilidad. Su verdadero enunciado será, en consecuencia, el siguiente: *Todo juicio es verdadero cuando se relacionan conceptos que convienen entre sí*.

El *principio de contradicción* o *no contradicción* suele formularse bajo dos aspectos aparentemente distintos y dotados del

mismo grado de evidencia lógica; la aristotélica tradicional (la más común) y la leibniz-kantiana. En casi todos los tratados de lógica la fórmula abstracta que corresponde al principio según lo enunció Aristóteles sería: $A = B$ y $A = \text{no } B$, que se expresaría en los siguientes términos: *Es imposible que a una misma cosa convenga y disconvenga al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto una determinada propiedad.*

La forma del enunciado de este principio hace surgir la duda de su carácter exclusivamente lógico, porque habla de cosas y propiedades en los que rigen, como ya hemos manifestado, los principios metafísicos. Una traducción más exacta y de mayor conformidad con la lógica sería ésta: *Es imposible (al pensar) afirmar y negar simultáneamente y bajo el mismo aspecto lo pensable.*

En su calidad de condición de la pensabilidad este principio es la generalización de un modo fundamental del pensar en virtud del cual no es posible formar conceptos cuyas nociones integrantes se contradigan, ni juicios en los que el predicado contradiga al sujeto, ni razonamientos en los que haya contradicción entre las premisas y las consecuencias. Si lo contradictorio fuese posible, nuestro pensar perdería su hilo conductor y se sumergiría en un caos, donde no podría afirmarse ni negarse nada de nada. Sólo conformándose con la exigencia del principio de no contradicción el pensar se hace posible y eficaz y es en este sentido, conjuntamente con el principio de identidad, conceptualizado desde los tiempos más antiguos como la suprema condición de nuestra facultad cognocitiva.

Como criterio universal de verdad, el principio de no contradicción se formularía $(A = \text{no } A) = O$ y se expresaría en los siguientes términos: *de dos juicios de los cuales uno afirma lo mismo que el otro niega, uno debe ser necesariamente falso.* La verdad simultánea de dos juicios contradictorios es inconcebible, no sólo para espíritus adiestrados en el análisis lógico, sino aun para aquellos que carecen de tal aptitud y así cuando en la vida diaria se nota que un individuo se contradice, se reconoce inmediatamente la falsedad de su razonamiento. La verdad lógica de un pensamiento depende de su coherencia íntima, esto es, libre de toda contradicción.

Varios siglos después que Aristóteles hubo formulado el

principio de no contradicción, Leibniz primero y más tarde Kant, le dieron otra fórmula que es la siguiente A no es no A.

Kant al tratar del principio supremo de todos los juicios analíticos dice: « La condición universal, aunque puramente negativa, de todos nuestros juicios en general, sea el que se quiera el contenido de nuestro conocimiento y la manera que esté en relación con el objeto, es que no se contradigan a sí mismos; si así no es, son de suyo nulos (aun independientemente del objeto). Puede también suceder que aunque nuestro juicio no contenga ninguna contradicción, que una sin embargo los conceptos de un modo contrario al objeto o que no se base en fundamentos *a priori* o *a posteriori* y por consiguiente que sea falso o esté mal fundado, sin contener una contradicción interior.

« *Este principio, pues, por el que un predicado está en contradicción con una cosa que no le conviene, se llama el principio de contradicción. Es éste un criterio universal de verdad, aunque meramente negativo, por lo que pertenece exclusivamente a la lógica, puesto que se aplica a los conocimientos considerados nada más que como conocimientos en general e independientemente de su contenido, limitándose a declarar que la contradicción los destruye por completo (1).* »

Ha sido notada y comentada por la mayor parte de los lógicos la diferencia entre la fórmula aristotélica y la leibniz-kantiana. La fórmula aristotélica se refiere a la relación de dos juicios, de igual contenido, uno afirmativo y el otro negativo y establece que no pueden ser considerados verdaderos al mismo tiempo; niega la posibilidad de pensar simultáneamente la afirmación y la negación de un mismo pensamiento y expresa si uno de dichos juicios es verdadero, el otro es falso. En cambio la fórmula leibniz-kantiana se refiere a la relación entre sujeto y predicado de un mismo juicio y establece que un juicio es falso cuando su sujeto y predicado se contradicen. No obstante la diversidad de las fórmulas, ambas coinciden en expresar la misma ley del pensamiento humano; donde hay

(1) KANT, *Crítica de la razón pura-analítica de los principios*.

contradicción hay falsedad, que rige tanto en los conceptos como en los juicios y en los razonamientos.

El *principio del tercero excluído* ha recibido a través del desarrollo de la lógica, diversas denominaciones, de igual significación a saber: *principio del medio excluído*; *principio de alternativa*; *principio del tercero excluído entre los contradictorios*. Esta última es a nuestro entender la que mejor expresa su función y que por otra parte es la más difundida. Su fórmula abstracta, que se registra en el *Organum* aristotélico es: A es o B o no B. Contemplada como condición de pensabilidad significaría que el pensar sólo puede manifestarse bajo dos formas siendo inconcebible una tercera y por lo tanto queda excluída. Así en la formación de nuestros conceptos el pensar procede incluyendo o excluyendo determinadas nociones y lo mismo acaece en la formación de los juicios y razonamientos donde el pensar o afirma o niega relaciones de conceptos o de juicios entre sí, respectivamente. De manera que podría formularse el principio del tercero excluído, desde este punto de vista, en los siguientes términos: *El pensar solo, puede establecer relaciones de afirmación o de negación.*

Considerado como criterio de veracidad es el recíproco del principio de no contradicción. Mientras éste establece que dos contradictorios no pueden ser verdaderos a la vez, aquél sienta la necesidad de que no pueden ser falsos a la vez. Del primero se desprende que uno de los contradictorios debe ser falso, en cambio del segundo se infiere que uno de los contradictorios debe ser verdadero. En virtud de este principio, un conocimiento sólo puede ser gnoseológicamente considerado o verdadero o falso, excluyéndose una tercera posibilidad y de ahí el nombre del principio.

Apliquemos este principio a una forma del pensar. Dos conceptos contradictorios se reparten íntegramente un campo determinado de nuestro conocimiento. Por ejemplo, el concepto *vertebrado*, B, y el concepto *invertebrado*, no B, son dos conceptos contradictorios, que dividen totalmente nuestro conocimiento limitado a determinados caracteres del mundo animal. Si tomamos ahora el concepto *felino* A, que representa una clase del mundo animal, sólo (eso en virtud del principio del tercero ex-

cluído) podrá establecerse entre este concepto y aquellos dos esta relación alternativa: A es B (los felinos son vertebrados), o A no es B (los felinos son invertebrados). Además se concluye de esta alternativa lo siguiente: *si A no es B, él es no B; si A no es no B, él es B.* (Si los felinos no son vertebrados, son invertebrados; si los felinos no son invertebrados, son vertebrados.) De ahí que los dos juicios contradictorios no pueden ser falsos a la vez y uno de ellos debe ser necesariamente verdadero.

Se ha impugnado la validez de este principio y se ha puesto en duda su evidencia al demostrar aparentemente la existencia de juicios que a pesar de ser contradictorios eran falsos a la vez. A título ilustrativo presentaré algunos ejemplos que se hicieron clásicos en los textos ordinarios de lógica.

El Sol se ha puesto y el Sol no se ha puesto, en el momento en que el Sol se pone; *Tizio está vivo y Tizio no está vivo*, en el tiempo en que Tizio muere; *La hoja es blanca y la hoja no es blanca*, en el instante en que la hoja comienza a arder; *La violeta es blanca y la violeta es negra*, no participando la violeta, como sucede en realidad de, ninguno de estos colores; *La palabra es blanca y la palabra es no blanca*; *Sócrates está enfermo y Sócrates no está enfermo*, cuando Sócrates ya no existe.

Sometidos a un análisis minucioso estos ejemplos, fácilmente se constatará que la razón de su aparente falsedad común radica en los tres primeros en la ausencia de una precisión del sujeto en un determinado momento y del sentido que se da al predicado; en el cuarto se confunde juicios contrarios con contradictorios; en el quinto se afirma y se niega un mismo predicado que no conviene de ningún modo a la clase expresado por el sujeto y por último en el sexto se afirma y se niega cualidades de algo inexistente.

Descartadas las fallas indicadas se notará de inmediato que el principio del tercero excluído rige en todos ellos como en otros juicios análogos y su validez bien puede considerarse como universal.

Este principio constituye la base de las demostraciones llamadas *por el absurdo* (y con más propiedad *por exclusión*) frecuentemente empleadas por las matemáticas como medio de

prueba. En las demostraciones por exclusión o por el absurdo, en vez de probar directamente que es verdadera la tesis A, se demuestra que es falsa la antítesis *no A* y en virtud del principio del tercero excluido se concluye así: siendo absurdo o falso *no A* se infiere que es verdadero A. Esto es: de la falsedad de uno de los contradictorios *no A* se argumenta la verdad del otro A.

El *principio de razón suficiente* llamado también *principio de razón* o *principio de razón determinante* ha sido definido por Leibnitz en estos términos: « Jamás nada ocurre sin que haya una causa o al menos una razón determinante, es decir que pueda servir para dar razón *a priori* por qué algo es existente en vez de no existente y por qué algo es así más que de ninguna otra manera (1). » « Ningún hecho podría hallarse verdadero o existente sin que hubiera una razón suficiente... aunque estas razones las más veces no puedan sernos conocidas (2). » En la primera fórmula, a pesar de que el filósofo lo denomina expresamente con el nombre de principio de razón suficiente, y lo considera como uno de los dos grandes principios de nuestro razonamiento siendo el otro el principio de contradicción, no puede ser considerado como el enunciado adecuado del principio en sentido puramente lógico, sino más bien el enunciado correspondiente al principio metafísico de causalidad. En cuanto a la segunda fórmula, hay evidentemente una mezcla del principio de causalidad (ningún hecho podría existir sin una razón suficiente) con el principio de razón suficiente en sentido lógico (ningún conocimiento podrá ser verdadero sin que haya una razón suficiente). Desentrañando de este enunciado lo que corresponde exclusivamente al principio lógico diríamos con Schopenhauer: « el principio de razón suficiente del conocer, *principium rationis sufficientis cognoscendi*, nos dice que, para que un juicio pueda expresar un conocimiento, debe tener una razón suficiente; a causa de esta propiedad se le atribuye el carácter de verdadero » (3).

(1) LEIBNITZ, *Teodicea*.

(2) LEIBNITZ, *Monadología*.

(3) SCHOPENHAUER, *La cuádruple raíz del principio de la razón suficiente*.

Volvemos a encontrar en este principio la doble función ya indicada en los anteriores; su condición de pensabilidad y su condición de criterio de veracidad. En virtud de la primera función, el principio de razón suficiente establece que en todo contenido de las diversas formas del pensar, las partes que lo integran deben ser recíprocamente dependientes las unas de las otras, de manera que la variación de una determina variaciones en las otras. En virtud de la segunda función, exige que nada se afirme como verdadero o como falso sin una razón suficiente. No es admisible considerar arbitrariamente como verdadero o falso un conocimiento, y por lo tanto es necesario justificarlos. Esta justificación se logra, o mostrando que la verdad o falsedad de un conocimiento deriva de la verdad o falsedad de unos o de varios conocimientos más generales o haciendo notar que está fundado sobre hechos de la experiencia.

« La verdad es, pues, la relación de un juicio con algo diferente de él, que se llama su razón y que como veremos es susceptible de una considerable variedad de formas; pero, sin embargo, es algo en que el juicio se basa o apoya... »

Este fundamento, pues, en que descansa un juicio puede revestir cuatro formas, con arreglo a las cuales varían también la verdad que contiene: 1° « Un juicio puede tener por fundamento otro juicio. Entonces su verdad será lógica o formal »; 2° « Una representación de la primera clase, esto es, una intuición adquirida por medio de los sentidos y, por lo tanto, experiencia, puede ser fundamento de un juicio: entonces diremos que el juicio tiene verdad material y estando que el juicio se apoya inmediatamente en la experiencia, será una verdad empírica »; 3° « Las formas intuitivas, residentes en la inteligencia y en la pura sensibilidad de los conocimientos empíricos, pueden ser, como condición para la posibilidad de toda experiencia, fundamento de un juicio, el cual será un juicio sintético *a priori*, pero como un juicio de esta clase tendrá verdad material, será un juicio de verdad trascendental porque descansará no sólo en la experiencia, sino también en las condiciones subjetivas que le hacen posible, pues será determinado por lo mismo que determina la experiencia, a saber: o por las formas *a priori* del tiempo y del espacio, o por las leyes de causalidad, también co-

nocida por nosotros *a priori*»; 4° « Por último, las condiciones formales de todo pensar residentes en la razón, pueden ser el fundamento de un juicio, cuya verdad será de tal naturaleza que el mejor modo para designarla creo que es llamarla verdad metalógica...

« De esta clase de juicios de verdad metalógica hay cuatro, ha tiempo hallados por inducción y a los que se ha llamado ley de todo pensamiento, si bien sobre tal expresión y sobre su número no están todos de acuerdo, pero sí sobre los que ellos expresan o indican. Son los siguientes: 1° Un sujeto es igual a la suma de sus predicados, o $A = A$; 2° De un sujeto no se puede afirmar y negar un predicado a la vez, o $A = \neg A = O$; 3° De dos predicados contradictorios, uno de ellos debe convenir a un sujeto; 4° La verdad es la relación de un juicio con algo fuera de él, que es su razón suficiente.

« Que estos juicios son las condiciones de todo pensamiento y, por consiguiente, tienen éstas por fundamento, lo podemos conocer por medio de la reflexión, a la cual pudiera llamarse una autoinspección de la razón. Al hacer vanos esfuerzos para pensar en contra de estas leyes, las reconoce como condiciones de la posibilidad de todo pensar; entonces comprendemos que, pensar en oposición a tales principios, es como si quisiéramos mover nuestros miembros en sentido contrario al juego natural de sus músculos » (1).

Por lo tanto, el principio de razón suficiente, considerado con todo fundamento como la base en la cual se apoya todo el edificio del saber, no es más que la generalización de la continuidad de todos los conceptos o juicios, de la intimidad de sus conexiones, de tal modo que cada uno de ellos no puede ser pensado sin el otro.

Sólo nos resta preguntarnos, si estos cuatro principios lógicos tienen absoluta apodicticidad, que la tradición les reconoce para convertirlos en criterios universales de verdad. Pero plantear esta pregunta implica dudar de su carácter de necesidad y de evidencia. La Lógica les reconoce incondicionalmente estas propiedades y corresponde a la Gnoseología analizarlos y discu-

(1) SCHOPENHAUER, *op, cit.*

tirlos. Eso no lo intentaremos aquí, por no encuadrarse en los límites de este trabajo y sólo diremos que: discutir la validez de los principios no es una contradicción lógica equivalente a la duda sobre la posibilidad de pensar. Significa simplemente examinar si dichos principios son susceptibles de una interpretación más profunda desde el punto de vista gnoseológico.

S. RASKOVSKY.

LIBROS (*)

SIMMEL, J., Sociología, 3 volúmenes, rústica, de 230 × 155 milímetros; 1^{er} tomo, 148 páginas; 2^o tomo, 117 páginas; 3^{er} tomo, 118 páginas. Traducción del alemán por J. Pérez-Bances, Biblioteca de la *Revista de Occidente*, Madrid, 1927.

Estudia las distintas formas de socialización, en cinco capítulos titulados : I, *El problema de la sociología*; II, *La cantidad en los grupos sociales*; III, *La subordinación. Digresión sobre mayorías y minorías*; IV, *La lucha*; V, *El secreto y la sociedad secreta. Digresiones sobre el adorno y la comunicación escrita*.

I, *El problema de la sociología*, alude al concepto tan generalizado de que, la actividad humana se desarrolla dentro de la sociedad, sin poder substraerse a su influjo y por lo tanto, todo lo que no fuera ciencia de la naturaleza exterior, tendría que ser ciencia de la sociedad; de aquí que « La ciencia del hombre había de ser la ciencia de la sociedad. » Esta concepción contribuyó a su carácter de ciencia nueva. Todo problema de difícil colocación en las otras disciplinas, pasaban a tomar parte del patrimonio de la sociología, volcándose en ella las ciencias históricas, psicológicas y normativas, bajo el nombre genérico de Sociología, ganándose tan sólo un nombre nuevo.

La Sociología no constituye una ciencia particular y menos una que lo abarque todo, siendo; por lo tanto, en su relación con las demás ciencias, un nuevo método, un auxiliar de investigación.

¿ Pero cuál puede ser el objeto propio y nuevo cuya investigación haga de la Sociología una ciencia independiente con límites determinados?

« Si pues ha de existir una Sociología como ciencia particular, será

(*) Esta sección, así como la titulada *Artículos*, de carácter predominantemente informativo, ha sido redactada en la sección Filosofía y Educación del Instituto Bibliográfico de esta Facultad.

necesario que el concepto de *sociedad* como tal, por encima de la agrupación exterior de esos fenómenos, someta los hechos sociales históricos a una nueva abstracción y ordenamiento, de manera que se reconozcan como conexas y formando por consiguiente parte de una ciencia, ciertas notas que hasta entonces sólo han sido observadas en obras y varias relaciones... » Y se hará una ciencia independiente, cuando, a igual de la teoría del conocimiento, abstraiga de la « pluralidad de conocimientos singulares, las categorías o funciones del conocimiento como tal ».

Ocúpase más adelante de los dos sentidos del concepto Sociedad ; del problema de las formas sociales ; la distinción entre forma y materia sociales ; del método ; de sus relaciones con la psicología, y dice : « No cabe duda que todos los acontecimientos e instintos sociales tienen su lugar en el alma ; que la socialización es un fenómeno psíquico y que su hecho fundamental, el hecho de que una pluralidad de elementos se convierta en una unidad, no tiene analogía en el mundo de lo corpóreo, ya que en este todo está fijo en la exterioridad insuperable del espacio. El hecho de que los hombres se influyan recíprocamente, de que uno haga o padezca, sea o se transforme porque otros existen, es, naturalmente, un fenómeno del alma, y la producción histórica de cada caso individual sólo puede comprenderse merced a formaciones psicológicas, merced a series psicológicas acertadas, merced a la interpretación de lo exteriormente constatable por medio de categorías psicológicas. »

Finaliza el primer capítulo con una *Digresión sobre el problema : ¿Cómo es posible la sociedad?* Relacionándola con la pregunta que formulara Kant en su filosofía : ¿Cómo es posible la naturaleza ?

« El problema sociológico se propone tan sólo abstraer lo que en el fenómeno complejo que llamamos vida social es realmente sociedad, es decir, socialización. La sociología toma este concepto en su máxima pureza, alejando de él todo aquello que, si bien sólo en sociedad puede obtener realización histórica, no constituye empero la sociedad como tal como forma de existencia única y autónoma. »

II, *La cantidad en los grupos sociales*, examina una serie de formas de convivencia, de unificación y de acción recíproca entre los individuos, atendiendo sólo al sentido que tiene el número de los individuos socializados en dichas formas.

Un grupo de relativa extensión, tiene sus características, sus normas, adopta resoluciones, crea formas y órganos para su conservación y fomento ; pero que necesariamente tendrá que limitarlas cuando sobrevenga una limitación numérica. Así las organizaciones socialistas

sólo han sido realizables en agrupaciones pequeñas, pero frente a la ampliación del grupo fracasan.

Establece luego la diferenciación entre grandes y pequeños grupos: « Cuando un círculo pequeño somete las personas a su unidad, en proporciones considerables, especialmente en grupos políticos, tiende a adoptar una actitud más decidida frente a las personas, frente a los problemas reales y frente a otros círculos. El círculo grande, en cambio, dada la pluralidad y diversidad de sus elementos fomenta ó soporta mucho menos tal actitud. Claro está que los conceptos de círculo grande y pequeño son de una extraordinaria vasteza científica absolutamente indeterminados y sólo utilizables para mostrar la dependencia en que, por lo general, la forma sociológica está con respecto a la cantidad numérica del grupo. »

Enumera luego algunos casos como ejemplo de la región intermedia entre la completa indeterminación numérica y la determinación numérica perfecta.

Después de referirse a las agrupaciones de dos y de tres, donde se trata de la vida interior del grupo, se pregunta; cuál es el sentido que tiene hacia afuera la cantidad numérica, y dice « habremos de contestar, que su función esencial es hacer posible la clasificación de un grupo en subgrupos, que en un sentido teológico es más fácilmente abarcable y dirigible, y en un sentido puramente formal, se obtiene la posibilidad de conservar la forma, el carácter en instituciones de los subgrupos con independencia del desarrollo cuantitativo del grupo total... »

III, *La subordinación*, se ocupa de la faz sociológica de la subordinación; de la espontaneidad y actividad que conserva el sujeto subordinado; del concepto *autoridad* distinguiendo en ella ese « matiz de superioridad » que se llama prestigio.

Determina luego las características fundamentales de los grupos más o menos dominables y dice « La *masa* se constituye por el hecho de que muchos individuos reúnen fracciones de su personalidad, determinados instintos, intereses y fuerzas. Lo que cada personalidad es, como tal, queda fuera de este plano de nivelación y no entra en la *masa*. La nivelación de la masa, que se produce gracias a la selección y reunión de los elementos dominables, tiene mayor importancia para la sociología del dominio. Así se explica que a menudo sea más fácil regir un grupo grande que uno pequeño; especialmente cuando se trata de individuos muy diferenciados, pues en tal caso todo nuevo súbdito reduce más aún la esfera de lo común a todos. »

Se refiere más adelante a aquellas estructuras sociales que se carac-

terizan por la subordinación de algunos individuos o comunidades a una *pluralidad*, estableciendo como razón fundamental para la diversidad de efectos que produce el dominio de una pluralidad sobre los que están sometidos, al carácter de *objetividad* que sólo actúa en la conducta individual de los sujetos, en la eliminación de ciertos sentimientos, impulsos, etc., pero no cuando éstos obran colectivamente.

Y finaliza presentando el siguiente problema : « Si el subordinado se halla en relación inmediata con el que manda sobre su superior, o si la instancia intermedia que lo domina, pero que es a su vez dominada por la autoridad suprema, le separa en absoluto de ésta, asumiendo frente a él la total representación del elemento supremo. »

Consagra un capítulo aparte a esa forma especial de subordinación bajo una pluralidad que es el principio de sumisión de las minorías a las mayorías.

Digresión sobre la sumisión de las minorías a las mayorías. La sumisión de las minorías a las mayorías es una forma especial de subordinación bajo una pluralidad. Todo conflicto entre los miembros de una colectividad pone en peligro la existencia de un grupo. Por eso la votación, a cuyos resultados consienten en avenirse las minorías, significa que la unidad del todo debe dominar siempre sobre los antagonismos provocados por las distintas convicciones e intereses. »

IV, *La lucha*, tiene importancia sociológica por cuanto causa o modifica comunidades de interés ; pero se pregunta si la lucha, aparte de sus consecuencias, es ya una forma de socialización.

En las relaciones existentes entre los hombres parece distinguirse dos teorías : las que constituyen una unidad, esto es, las sociales en sentido estricto y aquellas otras que actúan en contra de la unidad, pero hay que tener en cuenta que la contradicción y la lucha no sólo preceden a la unidad social sino que están actuando constantemente en ella porque « un grupo absolutamente centrípeto y armónico, una pura *unión* no sólo es empíricamente irreal, sino que en él no se daría ningún proceso vital propiamente dicho. » La sociedad, por lo tanto, es la resultante de ambas categorías, de acción recíproca, las cuales por tanto tienen valor positivo.

Más adelante se ocupa de las luchas impersonales ; las luchas sociales ; las hostilidades de los afines ; enemistades entre íntimos ; los conflictos en el verdadero amor ; los celos y la envidia ; la competencia ; el conflicto familiar como distintas formas de luchas sociales.

La forma más sencilla de pasar de la lucha a la paz, es la victoria. A la terminación de la lucha por victoria, opónese su acabamiento por aveniencia. « La aveniencia merced a la substitución representa

en principio la posibilidad, de evitar la lucha o ponerle término antes de decidirla por la simple fuerza. »

Se ocupa luego de la reconciliación y la irreconciliación.

V, *El secreto y la sociedad secreta*, comienza haciendo un estudio psicológico del conocimiento mutuo que requieren las distintas relaciones entre los hombres, y dice: nunca se puede conocer a otro en absoluto — lo que supondría el conocimiento de cada uno de sus pensamientos y sentimientos — no obstante lo cual con los fragmentos que observamos se forma una unidad personal, que, por lo tanto, depende de la parte que nuestro particular punto de vista nos permita ver. Por esto, nuestro conocimiento siempre es relativo, dado que en « un sentido cuantitativo lo que revelamos incluso a las personas más íntimas, no son sino fragmentos de nuestra vida real interior ».

Estudia luego la mentira, los perjuicios y ventajas que puede aportar, y refiriéndose al hecho sociológico elemental dice: la mentira no es más que uno de los medios, una táctica, que puede calificarse de positiva y que lleva por objeto la ocultación y el secreto.

Se ocupa luego de las asociaciones; de la confianza y la discreción en los distintos entes sociales, y especialmente del secreto como ocultación deliberada. « Todos estos elementos que determinan la función sociológica del secreto son de naturaleza individual; pero la medida en que las disposiciones y complicaciones de las personalidades forman secretos, depende, al propio tiempo, de la estructura social en que la vida se desenvuelve. »

El polo opuesto al secreto está en el adorno, cuya esencia consiste en atraer las miradas de los demás hacia el que lo ostenta. Sobre este particular dedica un capítulo.

Termina con una digresión acerca de la comunicación escrita, pues la carta ofrece evidentemente un carácter peculiar, dentro de la categoría del secreto.

WUNDT, W., *Elementos de psicología de los pueblos*, (bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad), traducción por S. Rubiano, Madrid, editor D. Vono, 1927. 1 volumen, rústica, 220 × 140 milímetros; 420 páginas.

Cuatro capítulos componen esta obra:

En el primero, titulado *El hombre primitivo*, estudia al hombre en sus primeras manifestaciones culturales, sociales y artísticas; sus cualidades intelectuales y morales; el origen del matrimonio y de la familia, por último se ocupa del lenguaje.

En el segundo capítulo, *La época totemística*, trata del totemismo, su significación cultural; las zonas culturales en esta época; la aparición de la exogamia e hipótesis sobre su origen.

Estudia las distintas formas del matrimonio: el matrimonio pacífico por raptó, dentro de la misma parentela; matrimonio de compra y convención, matrimonio exogámico de cambio.

Más adelante se ocupa de las causas de la exogamia totemística; de las formas de la poligamia; de las leyes del tabú; del origen de los fetiches y su culto como forma primitiva de la imagen de los dioses. Finaliza con un estudio sobre el culto y el arte en esta época.

El capítulo tercero, titulado *Época de los héroes y los dioses*, estudia los caracteres de esta época: la familia, la distinción de clases, los comienzos de la constitución jurídica y la evolución del derecho penal.

Se ocupa del origen y culto de los dioses y del arte en esta época.

En el cuarto y último capítulo, titulado *La evolución hacia la humanidad* da un concepto de la Humanidad mundial.

Estudia los imperios; los motivos de su formación y desaparición; la cultura y las religiones mundiales y termina estableciendo la relación entre la filosofía y la historia y su relación con la historia de la evolución psicológica de la Humanidad.

NAVARRO-MONZÓ, J., *Helenismo y Judaísmo*, editado por la Federación sudamericana de asociaciones cristianas de jóvenes, Montevideo, 1927. 1 volumen, rústica, 120 × 113 milímetros, 174 páginas + 1 hoja.

Este libro es el penúltimo de la serie *La evolución religiosa en el mundo antiguo*, que fué iniciada en marzo de 1925 con el estudio sobre *El problema religioso en la cultura Latinoamericana*.

Trata los temas siguientes a) *El mundo después de Alejandro*; b) *Epicúreos y estoicos*; c) *Judaísmo y Helenismo*; d) *Legalismo y escatología: Daniel*; e) *Los macabeos, el mesianismo*; f) *Las influencias periféricas*.

En el primer punto, *El mundo después de Alejandro*, hace el autor referencia al estado de remoción operada tanto en el mundo occidental como oriental, a raíz de las conquistas de Alejandro.

La trasfusión de ideas, sentimiento y creencias, aportadas por los distintos pueblos, dió lugar a que se produjera un profundo agnosticismo religioso, recrudesciendo las supersticiones, sobreviniendo la tendencia por lo exótico; al mismo tiempo que se encara con carac-

teres de problema urgente, la preocupación por el problema ético.

¿Cómo se debe vivir? Fué el problema que los cínicos plantearon e impusieron al mundo unificado por Alejandro.

Bosqueja luego las figuras más interesantes que surgieron al final del siglo iv: Epícuro de Samos y Zenón de Citium quienes dieron origen a dos grandes sistemas filosóficos: el *epicureísmo*, que buscaba la felicidad para el hombre y cuyo estado ideal era la *ataraxia*, es decir, la ausencia de sufrimiento; y el *estoicismo*, que es una escuela de virtud más que una tentativa de explicar el Universo. Estudia ambas corrientes y llega a que: cuando el cristianismo fué predicado en el mundo fué éste quien absorbió al estoicismo prevaleciendo siempre sobre él.

Se ocupa más adelante del libro de los *Proverbios* (producción del genio hebreo en contacto y bajo la influencia del helenismo) donde se ve reflejada la vida mundana de aquella época; de *La Sabiduría de Jesús hijo de Sirace* escrito entre los años 190 y 175 antes de la era cristiana, donde refleja el método empleado por la sabiduría de las escuelas de oriente, para suministrar sus conocimientos; y la obra dividida en dos partes, que las ediciones protestantes de la Biblia colocan bajo el título de *Crónicas* y que la Vulgata latina designa con el nombre de *Paralipómenos*. Es una obra que lleva por objeto contar la historia de Israel-Judá, desde el punto de vista sacerdotal, y todo su interés gira alrededor del Templo y de sus ritos.

Termina ocupándose de las influencias periféricas que actuaron y prepararon el advenimiento del Salvador, la llegada del Mesías.

ALTAMIRA, R., *La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas*, Madrid, 1926. 1 folleto, rústica, de 168 × 108 milímetros, 24 páginas.

«Sugestiones relativas a los medios más eficaces para cumplir la finalidad de la Fundación Carnegie.»

Condensa en tres notas la actividad desarrollada hasta el presente por las distintas secciones de la Fundación Carnegie apuntando algunas sugerencias sin propósito de crítica:

1º Se refiere a la acción, formada en conjunto de las Secciones, y en especial la de educación, en que se ha tenido en cuenta principalmente su influencia, en las personas de cultura superior y especialista. Apunta la necesidad de democratizar esa acción porque, siendo el gran obstáculo para la concordia, la incomprensión del prójimo y el sedimento de odio, no basta combatir los prejuicios en las clases

altas que son una minoría, sino en el pueblo que constituye las grandes masas ;

2º Se refiere a los medios de propaganda. El libro como medio principal de acción, de uso y acción fundamentalmente personal y dice : « me parece indispensable unir la palabra oral a la palabra escrita ». « Las conferencias y conversaciones deben emplearse tanto como el libro y el folleto, sobre todo en ciertas clases de público, y, en general, para los menos iniciados en la materia internacional » ;

3º « El mayor esfuerzo de la Fundación se ha producido atendiendo a estos tres puntos : Derecho internacional ; la Guerra de 1914-1918 y sus efectos ; el mutuo conocimiento entre los pueblos : a) por difusión de libros que los den a conocer en países extranjeros ; b) por el intercambio de profesores y otras personas cultas. »

Sugiere el autor también la necesidad de borrar prejuicios y leyendas de raza, de historia, de psicología colectiva imprimiendo a la educación escolar y especialmente en las materias que se refieren al hombre y a sus relaciones, « un sentido internacional en el orden de ideas que caracterizan a la Fundación ».

SAGARNA, A., *El panorama docente nacional*, Buenos Aires, 1927.
1 folleto, rústica, 250 × 161 milímetros, 62 páginas.

Conferencia pronunciada en el *Instituto Popular de Conferencias*, el 20 de mayo de 1927, ampliada con datos estadísticos. Comprende los puntos siguientes : I, *El panorama histórico de la cultura nacional* ; II, *Cómo se encuentran distribuidos los institutos de cultura en el país. El panorama geográfico* ; III, *Educación popular* ; IV, *La educación del hogar* ; V, *Educación democrática* ; VI, *Los nuevos rumbos y métodos docentes en la Argentina* ; VIII, *Conclusiones*, donde dice que es absolutamente necesario que el maestro viva seguro de su porvenir, seguro de que ningún cambio político social ha de quitarle el ejercicio de su altísimo ministerio y los recursos de su vida ; que es menester, además, entregar la cantidad de material de enseñanza para realizar ese estudio, esa educación experimental que reclamamos ; que es necesario facilitar a todos los estudiantes la posibilidad de conocer su tierra para observarla mejor ; que es preciso defender los institutos tutelares donde los sujetos perdidos o abandonados encuentren el hogar que nunca tuvieron o el que perdieron en hora infausta, los cuales hay que fundarlos sobre la base de que no haya para nadie ninguna disciplina que no sea la del trabajo alegre, de la delectación espiritual, la de la cultura moral y la de la cultura

artística. Después de otras disquisiciones sostiene que, de este modo, se dejan nuevas bases al espíritu fervoroso y docente de los maestros argentinos.

El folleto contiene además un *Apéndice*, con los cuadros que siguen: I, *Escuelas de artes y oficios de varones y profesionales de mujeres que funcionan actualmente*; II, *Bibliotecas populares y escolares argentinas en 1927*; III, *Establecimientos de enseñanza que funcionaban en 1922: Colegios nacionales, escuelas normales, industriales, comerciales, de artes y oficios, profesionales de mujeres, institutos de enseñanza artística, institutos varios*; IV, *Establecimientos de enseñanza creados desde 1924; Colegios nacionales, escuelas normales, de comercio, de artes y oficios, profesionales de mujeres, institutos de enseñanza artística, secciones anexas*; V, *Datos estadísticos del funcionamiento de la educación en nuestro país, en los años 1810, 1830, 1850, 1860, 1870, 1900, 1901, 1910, 1920, 1926*; VI, *Información de las provincias, Datos estadísticos, mayo de 1927*; VIII, *Resumen de las sumas invertidas en la construcción de establecimientos de enseñanza, desde el año 1923 al 30 de junio de 1927*.

Estudio e interpretación de la ley número 934, Buenos Aires, Ministerio de Instrucción Pública, 1927. 1 volumen, 250 × 160 milímetros, 160 páginas.

Contiene: primero, una nota del presidente del Consejo superior de educación católica, Tomás R. Cullen, al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, A. Sagarna, motivada por el decreto del 6 de setiembre de 1926, por el cual el Poder ejecutivo modificó el régimen de promociones, clasificaciones y exámenes hasta entonces vigente en los establecimientos dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. El decreto dispone que la promoción en los Colegios nacionales, Escuelas de comercio y Escuelas normales se hará sobre la base de las pruebas de suficiencia orales y escritas que en él se establecen, y por las clasificaciones obtenidas durante el año. Pero el decreto en su considerando 6º, excluye de esta ventaja a los alumnos de los establecimientos incorporados, « porque la clara letra de la Ley número 934 sólo les acuerda el derecho de examen, y porque el Estado carece de los medios de inspección y contralor constante de la enseñanza para validar, como suficientes elementos de promoción, las notas de clase ». En la referida nota el Consejo Superior de educación católica sostiene que el decreto contraria los derechos acordados a los establecimientos particulares por la ley de libertad de enseñanza promulgada en 1878.

Segundo, el dictamen producido con tal motivo por el Inspector general de enseñanza secundaria, normal y especial, don P. Guaglianone, en el cual se hace un estudio prolijo de la ley mencionada. Sostiene que el citado Consejo no puede invocar el espíritu y los términos de la ley 934, sinó en favor de los institutos de enseñanza secundaria, pero nunca en favor de la enseñanza normal, por que aquella ley sólo se propuso beneficiar a los alumnos de los colegios particulares y a los estudiantes libres que aspiraban a rendir exámenes generales o parciales en los colegios nacionales. Recuerda que la incorporación a la enseñanza normal se estableció por decreto y no ley en 1897. Cree que el decreto reglamentario no contraría el espíritu y la letra de la ley 934 porque siendo ministro de Instrucción pública, el redactor de dicha ley J. M. Garro, hizo respetar y cumplir el citado decreto y no se propuso modificarlo en forma alguna. Por todo esto es de opinión que no se debe acceder a lo solicitado por el Consejo superior de educación de educación.

Tercero, un decreto dictado por el Poder ejecutivo denegando el pedido de reconsideración interpuesto por el Consejo superior de educación católica, en vista del estudio del Inspector general sobre la ley número 934.

Cuarto, réplica e insistencia del Consejo superior de educación católica, nota en la cual son estudiados los puntos que siguen: I, *Las escuelas normales y demás institutos incorporados de enseñanza ante la ley número 934*; II, *Tribunales mixtos*; III, *Forma de promoción*; IV, *Clasificación del profesor de la asignatura*; V, *El regimen del examen*; VI, *Los colegios particulares de los artículos 1º y 2º de la ley número 934 y los del artículo 5º*; VII, *El artículo 2º de la ley de libertad de enseñanza*; VIII, *Los datos estadísticos*; IX, *La misión subsidiaria del Estado*; X, *Extralimitaciones reglamentarias*; XI, *La igualdad en la ley número 934*; XII, *Síntesis final*.

Quinto, nuevo dictamen del Inspector general de enseñanza secundaria, normal y especial, donde considera los puntos siguientes: I, *Institutos y estudiantes libres a los que beneficia la ley número 934*; II, *La libertad de enseñanza*; III, *La ley número 934, de 30 de setiembre de 1878*; IV, *El tribunal mixto*; V, *La ley 934 exige el examen y no establece igualdad entre colegios oficiales y particulares*; VI, *Los decretos que reglamentan la incorporación*; VII, *El Estado y la enseñanza*.

Sexto, decreto del 16 de febrero de 1927 por el cual el Poder ejecutivo deniega nuevamente el pedido de reconsideración interpuesto por el Consejo superior de educación católica.

Séptimo, *Apéndice*, donde se presenta el texto completo del Decreto, sus aclaraciones y ampliaciones.

SAGARNA, A., *Pláticas docentes* (discursos y conferencias), Buenos Aires, 1927. 1 volumen, rústica, 238 × 157 milímetros, 262 páginas + 1 hoja.

En este libro se ha reunido gran parte de los discursos que don Antonio Sagarna pronunciara en diversos actos a que asistiera como ministro de Justicia e Instrucción Pública. Son los siguientes: I, *En el acto de la inauguración del Colegio Nacional de Trelew (Chubut) el 23 de abril de 1924*; II, *En el acto de la colación de grados en la Universidad de Tucumán, el 2 de junio de 1924*; III, *En el acto de la colocación de la piedra fundamental del edificio para la Facultad de filosofía y letras, el 9 de junio de 1924*; IV, *Con motivo del 50° aniversario de la fundación de la Escuela Normal de Profesores número 2, el 16 de junio de 1924*; V, *En el acto de colocarse la piedra fundamental en el edificio del hospital anexo a la Facultad de agronomía y veterinaria de Buenos Aires el 29 de junio de 1924*; VI, *En el 50° aniversario del Colegio Nacional número 1, del Rosario, el 16 de julio de 1924*; VII, *En el cincuentenario de la fundación de la Escuela Normal de Profesores « Roque Sáenz Peña », el 30 de julio de 1924*; VIII, *En la Escuela Normal de Maestros número 19 de la capital con motivo de la entrega a dicho establecimiento de una bandera donada por los alumnos de la Escuela Normal de Profesores « José A. Núñez », de Santiago de Chile*; IX, *En el Colegio nacional de Concepción del Uruguay, con motivo del 75° aniversario de su fundación*; X, *Al inaugurarse la Conferencia nacional de abogados, en el Colegio de abogados de Buenos Aires el 17 de noviembre de 1924*; XI, *En el rosal de Palermo con motivo del homenaje a la memoria de Olegario Víctor Andrade el 29 de noviembre de 1924*; XII, *En la « Asociación Popular Ameghino » de Luján el 7 de diciembre de 1924*; XIII, *En la Asamblea nacional de profesores de enseñanza secundaria, normal y especial el 12 de junio de 1924*; XIV, *En la Facultad de medicina, con motivo de la reorganización de la Academia de medicina de Buenos Aires e incorporación de varios miembros de la misma el 5 de mayo de 1925*; XV, *En la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales el 22 de junio de 1925*; XVI, *En el acto de la colación de grados, en la Facultad de ciencias matemáticas en la Universidad nacional del Litoral, en Rosario, el 6 de octubre de 1925*; XVII, *En la inauguración del Tercer Congreso universitario anual, en Córdoba, el 9 de octubre de 1925*; XVIII, *En la Academia de ciencias*

económicas de Buenos Aires el 15 de octubre de 1925 ; XIX, En la distribución de premios a la virtud en el Teatro Colón el 26 de mayo de 1924 ; XX, En el acto de la inauguración del Tercer Congreso nacional de medicina, el 8 de julio de 1926 ; XXI, En el acto de la inauguración de la Sección uruguaya en la Biblioteca Nacional, el 25 de mayo de 1926 ; XXII, En el acto del sepelio de los restos de José Ingenieros, el 1º de noviembre de 1926 ; XXIII, En el funeral cívico en homenaje al doctor Joaquín V. González, realizado en la Escuela normal mixta de La Rioja, el 16 de agosto de 1926 ; XXIV, En la Escuela normal mixta de Chilecito, al descubrir el busto de Joaquín V. González (obra del escultor Zonza Briano) y hacer entrega del cadáver al gobernador de la Provincia, el 16 de agosto de 1926 ; XXV, En el acto de la colación de grados efectuado en la Universidad de Córdoba, el 24 de diciembre de 1926.

TERÁN, J. B., *La salud de la América Española*, París, 1927. 1 volumen, rústica, 185 × 135 milímetros, 206 páginas.

Este libro va precedido de una *Introducción* cuyo contenido se desarrolla en dos capítulos :

El primero comprende los temas siguientes : I, *La teoría mecanicista de la historia* ; II, *La teoría vitalista. La inteligencia y el instinto* ; III, *Bergson y el papel de la intuición. Una escala de valores en la vida.*

El segundo capítulo contiene : I, *La historia monumental, la anticuaría y la crítica* ; II, *La historia al servicio de la vida. Nietzsche. La humanidad como un personaje histórico* ; III, *La historia y la educación. El historiador como artesano del porvenir.*

La segunda parte, que da título al libro, contiene catorce capítulos que comprenden : Capítulo III, *Los ideales de la revolución americana. La ruptura con el pasado. El regreso a la tradición.* Capítulo IV : 1, *Influencia de la Gran Guerra en la América española* ; 2, *Recusación de Europa y Estados Unidos* ; 3, *El nuevo americanismo es un provincialismo. La europeización.* Capítulo V : 1, *América es el fruto de dos inmigraciones* ; 2, *El burocratismo* ; 3, *Sus orígenes* ; 4, *El camino de la salud.* Capítulo VI : 1, *La conquista espiritual en Europa y en América* ; 2, *La irreligiosidad en la América española.* Capítulo VII : 1, *Los estados argentinos y la nación* ; 2, *La teoría federalista* ; 3, *El federalismo como fórmula arcaica* ; 4, *El unitarismo como llave de federalismo* ; 5, *El pasado no manda la historia.* Capítulo VIII : *Mitre en la historia argentina es un héroe representativo de los ideales necesarios para Amé-*

rica. Capítulo IX : 1, *Las formas del romanticismo. Rousseau y Nietzsche*; 2, *La propensión romántica de la América española*; 3, *Militarismo y demagogía*; 4, *La latinización de la América como proceso reciente*. Capítulo X : 1, *Sistema actual educacional*; 2, *El engaño del idealismo clásico*; 3, *La enseñanza social y creadora*; 4, *La enseñanza vocacional*. Capítulo XI : 1, *El cesarismo en la América española*; 2, *El concepto de la cultura. El maestro*; 3, *El Estado como creador de la cultura*; 4, *El valor de las grandes individualidades. Manantiales privados de la cultura*. Capítulo XII : *La disputa entre clásicos y modernos como antítesis de temperamento y métodos*. Capítulo XIII *Un maestro que expresó los ideales de la enseñanza en América española*. Capítulo XIV : *El espíritu social no puede provenir sino del cultivo de las individualidades*. Capítulo XV : 1, *El deber en frente de las nuevas generaciones*; 2, *Decadencia de las ideas de libertad y trabajo*; 3, *El individualismo y el estoicismo*; 4, *La lección de Sócrates*. Capítulo XVI : 1, *Síntesis del libro*; 2, *Al nuevo americanismo corresponde en Europa la vuelta a la Edad Media*; 3, *Europa en la hora actual, sus ideales*; 4, *La vejez de Europa y la juventud de América*; 5, *La originalidad de América*; 6, *La juventud americana. Mensaje a los jóvenes*.

Y un apéndice con los siguientes temas : I, *La decadencia de Occidente por O. Spengler*; II, *La revolución de Spengler*.

ROJAS, R., *Deberes de la juventud*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad, 1927. 1 folleto, rústica, 151 × 108 milímetros, 20 páginas.

Es la alocución que acerca del deporte y la cultura dirigió el rector de la Universidad de Buenos Aires a los bachilleres del Colegio Nacional de la misma universidad. Hace notar que la plena incorporación de los deportes a la enseñanza oficial data de cinco lustros y se detiene a contemplar con espíritu crítico «este fenómeno nuevo comparando lo que hoy hacemos con lo que antes hacíamos y con lo debiéramos hacer, a fin de valorar los resultados actuales, tal como ellos se nos presentan en la sensibilidad colectiva y en la conciencia individual».

A continuación se ocupa del problema siguiente: la dependencia que en una pedagogía completa debe subordinar los ejercicios físicos a las humanidades. Aclara que, al decir humanidades, se refiere a las disciplinas formadoras de la conciencia humana y afirma que dichas disciplinas son las que, entre nosotros, se encuentran más decaídas. Sostiene que sin el ideal humanista, todo lo que hagamos en la escuela

por los ejercicios físicos, en vez de conducirnos a la formación integral, equilibrada y fecunda del hombre nos llevará a los peligros del juego como vicio, del deporte como venalidad, de la violencia como factor de anarquía.

Se refiere a la forma como los griegos resolvieron el problema antedicho, y cita y comenta ciertos párrafos de la obra de Tomás Davidson; *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*.

VAZ-FERREIRA, C., *Un proyecto sobre escuelas y liceos*, Montevideo, 1925. 1 folleto, rústica, 197 × 142 milímetros, 16 páginas.

Presenta su proyecto sobre la creación de escuelas en el campo *para todos los niños de la ciudad que siguen viviendo en ella*. Expone sus fundamentos y dice que se ha hecho algo parecido, que es esto: escuelas en el campo *para niños que se llevan a vivir al campo*. Hace ver cómo su proyecto se refiere a algo completamente distinto: el parque escolar. Un gran terreno suburbano, un gran número de edificios parciales o más bien dicho grupo de salas de clase, con lo esencial en utilaje y anexos. Y algunos edificios generales: gimnasio y baños; laboratorios y museos generales; alguno de asistencia para accidentes, examen médico, etc., y muy pocos más, con uno general de administración. Más adelante explica la aplicación de su proyecto a la Enseñanza secundaria. Trata el punto económico del proyecto, se refiere a la conducción de los alumnos hasta el parque escolar, lo cual, dice, se haría en tranvías; y se ocupa también del utilaje necesario. Finalmente trata de las aplicaciones posibles de su proyecto en lo relativo a la educación física y su significación, alcance y posibilidades en el sentido de que sería admisible por su medio, tomar y aplicar algo de lo bueno de las organizaciones anglo-sajonas, sin lo malo y sin desviar lo local.

DEWEY, J., *Los fines, las materias y los métodos de educación*, Madrid, edición de La Lectura, 1927. 1 volumen, rústica, 185 × 125 milímetros, 281 páginas + 1 hoja.

La obra consta de diez capítulos con el siguiente contenido
Capítulo I, *Los fines de la educación*, en el que trata los puntos siguientes: a) La naturaleza de un fin o aspiración; b) El criterio de las buenas aspiraciones; c) Aplicaciones a la educación.
II, *El desenvolvimiento natural y la eficacia social como aspiración*: a) La Naturaleza como proveedora. b) La eficacia social como una

aspiración; c) La cultura como aspiración. III, *El interés y la disciplina*: a) La significación de los términos; b) La importancia de la idea de interés en la educación; IV, *La experiencia y el pensamiento*: a) La naturaleza de la experiencia; b) La reflexión en la experiencia. V, *El pensamiento en la educación*: a) Lo esencial del método. VI, *La naturaleza del método*: a) La unidad de la materia y el método; b) El método como general y como individual; c) Los rasgos del método individual; d) Espíritu abierto; e) La unilateridad espiritual; f) Responsabilidad. VII, *La naturaleza de la materia de estudio*: a) La materia o tema del educador y del que aprende; b) El desenvolvimiento en la materia en el aprendiz; c) La ciencia o el conocimiento racionalizado; d) La materia como social. VIII, *El juego y las ocupaciones activas en el programa*: a) El lugar de las ocupaciones activas en el programa; b) Ocupaciones útiles; c) Trabajo y juego. IX, *La significación de la geografía y de la historia*: a) Extensión del sentido y significación de las actividades primarias; b) La naturaleza complementaria de la historia y la geografía; c) La historia y la vida social presente. X, *La ciencia en el programa de estudios*: a) Lo lógico y lo psicológico; b) La ciencia y el progreso social; c) El naturalismo y el humanismo en la educación.

WYNEKEN, G., *Escuela y cultura juvenil*. (Traducción del alemán por Lorenzo Luzariaga), Madrid, edición de La Lectura, 1927. 2 volúmenes, 185 × 125 milímetros, 1^{er} tomo, 178 páginas; 2^o tomo, 164 página.

En diez y seis capítulos el autor trata los puntos que siguen: I, *El espíritu objetivo*; II, *Educación familiar*; III, *Educación de la personalidad*; IV, *La juventud*; V, *Coeducación y educación sexual*; VI, *Educación cívica*; VII, *La Escuela*; VIII, *Escuela del trabajo y comunidad escolar libre. Escuela primaria y escuela cultural*. IX, *Educación social*; X, *La nueva constitución escolar*; XI, *Educación política*; XII, *La nueva educación escolar*; XIII, *La enseñanza inmediata*; XIV, *Enseñanza cultural*; XV, *Educación artística*; XVI, *Enseñanza religiosa y educación religiosa*.

LABOUGLE, E., Domingo Faustino Sarmiento, México, 1927. 1 folleto, rústica, 171 × 116 milímetros, 16 páginas.

Contiene el discurso que el doctor Eduardo Labougle, Ministro Argentino, pronunció en Méjico, el 9 de julio de 1927, en la inauguración

del Centro Escolar que lleva el nombre del gran educador argentino. Comienza diciendo que ningún homenaje mejor podría rendirse a la Argentina, « pueblo que desde el comienzo de su vida, cuando todo era incierto se preocupó con entusiasmo del problema educativo, más tal vez que de cualquier otro, llevando la enseñanza a la categoría de apostolado ». Habla de la educación en la época de la independencia argentina y así se refiere a la preocupación que Belgrano, Rivadavia y San Martín tuvieron por la misma. Luego pasa a hacer una breve biografía de Sarmiento al final de la cual dice « Sarmiento perteneció a la pléyade de hombres esclarecidos que supieron interpretar y orientar los acontecimientos. Frente al pesimismo de quienes no alcanzaban a comprender los imperativos de la época, frente a aquellos que consideraban bellas utopías los propósitos educacionales del gran reformador, por la generosidad y elevación de sus ideales, Sarmiento opuso su férrea voluntad, dejándose llevar, como él mismo escribiera alguna vez, por esa fuerza oculta que le impelía sin saber cómo ni por qué cediendo a impulsos que lo llevaban hacia adelante ! »

Termina agradeciendo al gobierno mejicano en nombre del argentino, este acto de fraternidad.

CARBONEL, J. F., Parques escolares, Montevideo, 1927. 1 folleto, rústica, 185 X 141 milímetros, 15 páginas.

Es la conferencia que J. Fernando Carbonel pronunció en el local del *Sindicato de Obreros panaderos* y que fué organizada por el *Sindicato de maestros del Uruguay*. En esta conferencia expone su opinión acerca del debatido problema de los Parques Escolares, iniciativa del filósofo Vaz-Ferreira. Declara que, como ya se han presentado al público otros expositores evidenciando elocuentemente las ventajas del nuevo sistema de construcciones escolares, él se limita a refutar las críticas que se han hecho desde el punto de vista sanitario.

Cree 1º, que los parques pueden estar dotados de un servicio médico permanente, al paso que es imposible tener un médico en cada escuela y por lo tanto será más fácil ejercer la vigilancia sanitaria e inspección higiénica; 2º Que en las enfermedades hay que tener en cuenta no sólo el microbio, sino también el terreno biológico y que si en los Parques Escolares hubiera mayor predisposición al contagio, lo cual, dice, en manera alguna está probado, habría en cambio mejor defensa en el terreno; 3º Que en caso de una epidemia infantil difícil de extirpar, ha habido necesidad de llegar a la clausura de los loca-

les escolares y lo mismo podría hacerse en los parques, si fuese preciso; 4º, Que el Parque Escolar evita la posible contaminación de los vecindarios urbanos por las escuelas urbanas infectadas; y 5º que los trabajos de desinfección son más fáciles y con toda seguridad más efectivas en los Parques Escolares que en las escuelas dispersas en la ciudad.

PALACIOS, A. L., *Por la universidad democrática*, Buenos Aires, 1927. 1 folleto, rústica, 263 × 181 milímetros, 70 páginas + 2 hojas.

Es la versión taquigráfica de los discursos pronunciados por el doctor Alfredo L. Palacios en la Universidad de Buenos Aires, durante las sesiones del 6, 14 y 29, de diciembre de 1926, combatiendo la ordenanza de limitación numérica sancionada por el Consejo directivo de la Facultad de Ciencias Médicas.

Sostiene el doctor Palacios que no debe oponerse ninguna clase de trabas a los que deseen llegar a la Universidad y que esta debe ser una institución eminentemente democrática donde no debe existir otra relación que la derivada de los valores intelectuales.

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, nº 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 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 ». Afirmar 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. » Afirmar 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 inmovibles 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 neológica*, 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 cognoscente. 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 intermedia 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-arábiga 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.

NOTICIAS SOBRE ESTUDIOS FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS

VIII Congreso internacional de psicología

E. Rignano ha publicado en la revista *Scientia* (vol. XLI, nº CLXXVIII, serie II) una relación del desarrollo del VIII Congreso internacional de psicología reunido en Groningue.

En su trabajo Rignano informa sobre los numerosos temas tratados agrupándolos por asuntos. El primer grupo comprende los temas presentados por G. E. Boring de Ch. S. Myers, sobre la *intensidad* de las sensaciones, y especialmente sobre la cuestión, de si la intensidad debe ser considerada como una *cualidad* o como una *cantidad*.

Pertenece a este grupo la concepción de Kiesow, de la Universidad de Turín, presentada bajo el título *Ueber das Weber'sche Gesetz*. Comenta el estudio presentado por Jaench, *Die typologische Forschungsmethode mit besonderer Berücksichtigung der Eidetik*, asunto que dió origen a importantes trabajos tales como los de Stern, titulado *Personalistische Psychologie* y el de Prinzhorn que lleva por título *Echt-Unecht, ein Versuch über den tieferen Sinn de Charakterologie*.

Los estudios de Ludwig Biswanger, Th. Erismann, G. Ewald y Ed. E. Spranger sobre la diferencia existente entre *comprender* y *explicar* se discutieron detenidamente y son ampliamente comentados por el autor.

Hace más adelante referencia al trabajo presentado por M. Claparède sobre *Le probleme de la volonté* en que el autor distingue *l'activité intentionelle* de *l'activité volontaire* y llega a la conclusión que la voluntad tiene por función resolver el problema de los *finés*, en tanto la inteligencia tiende a la solución del problema de los medios.

A los problemas de la efectividad y la voluntad se refieren los trabajos de M. Ponzio *Der Ausdruck des Willenfaktors in der Atmungskurve*; M. Young, *An Analysis of Observation in the Field of Affective Psychology*, M. Sjöbring, *Pleasure, displeasure and Character of*

Object; Mc. Dougall: *Pleasure, Pain and Conation* y la del psicólogo indú; M. Gopaldaswami *The Genesis of the Laughterimpulse, a suggested Modification of Mc Dougall Theory*.

Otro de los problemas de discusión fué el problema de la *consciencia*. Rignano se ocupa de sus trabajos publicados en *Scientia*, titulados *Essais de synthese scientifique* y *Psychologie du raisonnement* donde expone que la conciencia es una propiedad extrínseca a cada uno de los diversos estados psíquicos, propiedad surgida de ciertas modalidades de relación afectiva que existe entre esos estados. Cita la tesis de Langfeld, *Consciousness and motor response* que ve en la reacción motriz el elemento fundamental de la conciencia; el estudio de M. Kraus, *Zum problem des Unbewussten und der einheit des bewusstseins* y la de M. Oesterreich: *Einheit und Spaltung des Ich*.

Entra luego a citar las numerosas tesis sobre psicología experimental tanto de orden práctico como teórico de verdadera importancia, tanto del punto de vista pedagógico como del punto de vista de la orientación profesional. *La sélection des mieux doués* y *L'utilisation des tests dans l'organisation scolaire*, por Bnyse; *Application du test collectif de Ballard dans les écoles belges* y *La fonction globale et l'enseignement de la lecture aux enfants normaux et anormaux* por Decroly; *Neuere Untersuchungen über totale und diskrete Aufmerksamkeit*, por Kutzner; *Mesure de la vitesse des mouvement chez les écoliers*, por Foucault; *Arbeitspsychologische untersuchungen*, por Poppelreuter; *Value of personal research*, por O'Rourke; *Die bedeutung der persönlischen gleichung für den Lenkerberuf*, por Klemm; *Experimentelle untersuchungen über die freie Wahlentscheidung*, por Ach, de Göttingen; *Ueber den vibrationssinn*, por Katz; *Experimental studies in consonance and rythm*, por Wynn-Jones; *Zur frage des praktischen denkens*, por Francisca Baumgarten; *Die ersten sozialen verhaltensweisen des Kindes*, por Carlota Bühler.

A la psicología experimental se une la búsqueda sobre el «behaviorisme». Esta cuestión ha sido tratada desde el punto de vista metodológico general por Pieron en *La psycholgoie comme science du comportement et le behaviorisme*; y pasando de la psicología individual a la colectiva y de las razas inferiores cita los trabajos de Karl Bühler, *Zur Grundlegung der Sprachpsychologie* *The psychology of the lower races* por Bartlett; *La mentalité primitive* por Levy-Bruhl; *Zur frage der psychologischen eigenart der sogenannten naturvölker* por Mayer-Gross.

El último grupo de cuestiones tratado fué el relativo al sentimiento religioso.

Participaron de este tema Pierre Janet con *L'excitation sociale dans les sentiments religieux*, M. Jones, *The psychology of religion*; M. Leuba con *The nature, the field and methods of the psychology of religion* y M. Thouless, con *The nature, methods and field of the psychology of religion*.

IV Congreso internacional de educación nueva (1)

(Locarno, 3-15 agosto de 1927)

Grán interés ha despertado en el mundo entero la reunión de este Congreso como lo comprueban la presencia de más de 1.000 delegados de 40 países distintos. Al número extraordinario de congresales se agrega la circunstancia de haberse reunido en él las figuras más representativas de la hora actual dedicadas a estudiar y propagar las bases de la nueva educación. Sólo estuvieron ausentes los italianos cuyo gobierno no adhirió oficialmente al Congreso, sin embargo concurrieron en calidad de espectadores destacados educacionistas de ese país.

Las publicaciones pedagógicas han empezado ya a divulgar y hacer la crítica de las exposiciones hechas en el Congreso. La *Revista de Pedagogía* de Madrid le consagra su número de octubre y la *Rivista de Psicología* (julio-setiembre) publica una extensa crónica crítica firmada por Mario M. Rossi.

En la primera revista citada aparecen las siguientes conferencias dadas en el Congreso, todas relacionadas con el tema específico del mismo, *El sentido de la libertad en la educación*.

La libertad, fin o medio, Pierre Bovet.

Libertad y educación, Ovidio Decroly.

La libertad por el dominio individual, Carleton Washburne.

La relatividad de la libertad, B. Ensor.

La conservación de la infancia, Marietta Johnson.

La falsa libertad y la libertad verdadera en la educación, G. Lombardo-Radice.

El sentido de la libertad a la luz del psicoanálisis, Oskar Pfister.

La libertad del educador, Wilhelm Paulsen.

El valor. Su papel en la educación, Alfred Adler.

Además publica resúmenes de los siguientes trabajos:

La técnica de Winnetka, Carleton Washburne; *El plan de Jena*,

(1) Organizado por la *New Education Fellowship*.

Peter Petersen ; *La coeducation*, Paul Geheh ; *La nueva educación en Francia*, Mme Guéritte ; *Un ensayo de autonomía en una escuela de Buenos Aires*, Clotilde Guillén de Rezzano ; *El plan Dalton*, Lucy Wilson.

Completa el número una crónica de C. S. Amor titulado : *Impresiones de una congresista*.

Por su parte Mario M. Rossi, en la crónica mencionada, además de referirse a otros puntos, critica especialmente las siguientes exposiciones : Pierre Bonet, *La liberté, but ou moyen* ; E. Rotter, *Freiheit und Bedingtheit* ; Adolphe Ferrière, *La nécessité de la discipline et moyens de l'établir* ; O. Pfister, *Das Wesen des Freiheit in Lichte des Psychoanalyse* ; Ovide Decroly, *La liberté en éducation* ; Alfred Adler, *Die Erziehung zum Mut*.

Además casi todas las delegaciones llevaron gran cantidad de material demostrativo de la eficacia de sus respectivos métodos u orientaciones.

Presidió el Congreso Pierre Bovet, de la Universidad de Ginebra, y dada la multitud de asuntos y el número extraordinario de delegados se hicieron ocho grandes grupos correspondientes a los siguientes temas :

- 1º Psicología ;
- 2º Métodos ;
- 3º Escuelas experimentales ;
- 4º Coeducación y educación sexual ;
- 5º Enseñanza de la historia ;
- 6º Nuevos puntos de vista en la enseñanza artística ;
- 7º Geología local ;
- 8º Grupo general (temas diversos y ocasionales).

Según C. S. Amor, « Decroly y su método fueron de las cosas que más interés despertaron : sus conferencias eran las de mayor concurrencia ».

VI Congreso internacional de filosofía

Del 13 al 17 de setiembre se reunió en la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts) el VI Congreso internacional de filosofía con la presencia de cerca de 500 delegados. El gobierno argentino invitado especialmente designó delegado al ex decano de la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires Coriolano Alberini, profesor de la misma y en esta Facultad.

La idea de los congresos internacionales de filosofía surgió en la

redacción de la *Revue de Métaphysique et de morale* por iniciativa de Xavier Leon. El primer Congreso se reunió en París en 1900 ; el segundo en 1904 en Ginebra ; el tercero en 1908 en Heilderlerg ; el cuarto en 1911 en Bolonia ; el quinto que debió reunirse en Oxford en 1915 fué suspendido debido a la guerra europea y se reunió en Nápoles en 1924.

La organización del VI Congreso estuvo a cargo de la « American Philosophical Association » y su sede fué la Universidad de Harvard, la más antigua de Estados Unidos. Colaboraron eficazmente en los trabajos preliminares a la reunión los profesores A. C. Amstrony de la Universidad de Middletown, Ralph Baston Perry de la Universidad de Harvard y John I. Cross de la Universidad de Columbia, cuyas actividades se encaminaron sobre todo a conseguir la asistencia del mayor número de delegados representantes de todas las escuelas y tendencias.

El Congreso se desarrolló en cuatro sesiones generales y diez y siete sesiones de secciones.

Los temas tratados en las sesiones generales fueron :

a) *La hipótesis de la evolución emergente* ; b) *Continuidad y discontinuidad entre las ciencias o la unidad de la ciencia* ; c) *La filosofía y las relaciones internacionales* ; d) *La función de la filosofía en la historia de la civilización*. Uno de los relatores del tema c) fué el delegado argentino profesor Alberini, cuya exposición se ha publicado en nuestro país en la revista *Síntesis* y de la cual damos un extracto en la sección artículos.

Las secciones a su vez se dividieron en clases : *A* (Metafísica, filosofía de la naturaleza, filosofía del espíritu, filosofía de las religiones) ; *B* (Lógica, epistemología, filosofía de la ciencia) ; *C* (Ética, teoría de los valores, filosofía social, filosofía del derecho) ; *D* (Historia de la filosofía), que fué la más importante por hallarse reunidos en Harvard las figuras más destacadas de la filosofía contemporánea.

El Congreso se desarrolló con toda regularidad y los delegados fueron hospedados en la Universidad de Harvard.

Alejandro Jascavich ha publicado en el número 31 (enero a marzo de 1927) del Boletín del Instituto de investigaciones históricas de Buenos Aires una extensa crónica del Congreso, resumiendo las ideas fundamentales expuestas en los temas de mayor interés.

El próximo Congreso tendrá lugar en Oxford en 1930. Se designó presidente del comité organizador al profesor Smith y presidentes honorarios al conde de Balfour y vizconde de Haldane.

El crecimiento de las grandes bibliotecas durante el primer cuarto del siglo XX. Las bibliotecas con cien y más incunables y su distribución geográfica sobre la tierra.

Continuando la serie de trabajos sobre las bibliotecas del mundo el secretario de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba, don Enrique Sparn, ha publicado dos nuevos folletos con el título que encabezamos estas líneas.

El primer trabajo está dividido en tres partes. En la primera *Parte general* se ocupa de las bibliotecas especiales con más de 100.000 volúmenes; designa con este nombre a las bibliotecas de academias, asociaciones científicas, las privadas, religiosas, principescas, de museos, ministeriales y de otras reparticiones del Estado, pedagógicas, etc. Según Sparn, mientras a fines del siglo XIX se encontraban en la tierra 46 bibliotecas especiales, con más de 100.000 volúmenes, 25 años más tarde los países bibliotecarios señalaron 155 o sea el triple de las que había en 1899. En 1900 no existía ninguna biblioteca especial con más de medio millón de volúmenes, y en 1925 existían 25 todas situadas en Europa. Sostiene, luego, que mientras a fines del siglo pasado Europa y América poseían 3 y 0 bibliotecas especiales con más de 250.000 volúmenes cada una a principios de 1925 en dichos continentes existían 24 y 5 respectivamente. Señala a continuación cuáles son esas bibliotecas; indica la distribución de las 30 bibliotecas especiales más grandes del mundo en 1900, cuyo contenido en volúmenes oscilaba entre 110.000 y 400.000 y la distribución de las 30 bibliotecas especiales mayores de la tierra un cuarto de siglo más tarde (1924-1925).

Presenta la distribución de las bibliotecas especiales con 50.000 y más volúmenes hacia 1900. Entre las diferentes naciones. Alemania a fines del siglo fenecido figura con la cuarta parte de las 106 bibliotecas especiales con 50.000 y más volúmenes, mientras que los Estados Unidos y Francia registran a su favor 15 y 7. Ni en 1900, ni en la actualidad consiguió la América latina contar con una biblioteca especial de más de 100.000 volúmenes, puesto que la mayor biblioteca especial sudamericana es la del Instituto Histórico y Geográfico brasileño, en Río de Janeiro con 80.000 volúmenes. A principios del año 1900 el contenido de todas las bibliotecas especiales con más de 100.000 volúmenes llegaba a 12.054.000, un cuarto de siglo más tarde, el total alcanza a 27.878.000 volúmenes, señalando, un aumento de 15.824.000 volúmenes. Señala también a que continentes y naciones corresponden este crecimiento.

Del estudio que hace Sparrn, dejando a los países rusos a un lado, se desprende que las dos más importantes potencias de bibliotecas en el mundo, Estados Unidos y Alemania, figuran con la cifra de crecimiento absoluto más alta, y que durante el mismo lapso de tiempo las bibliotecas especiales de Francia, Italia y la Gran Bretaña registran un aumento mayor de un millón de volúmenes. Afirma que las actuales quince bibliotecas especiales rusas, figuran con el alto número de más de 4.000.000 de volúmenes de crecimiento, lo cual se debe, a la circunstancia de que algunas de ellas fueron fundadas y reorganizadas durante los últimos años, a expensas de pequeñas y valiosas bibliotecas especiales. Debido a la reciente revolución rusa,, con la consecuente reorganización de sus bibliotecas, las cinco bibliotecas especiales de mayor crecimiento en la tierra durante el siglo presente, se encuentran en Moscou y Leningrado.

La segunda parte titulada Sistemática está destinada a estudiar a qué disciplinas corresponden estas grandes bibliotecas formulando el siguiente cuadro:

	Número de bibliotecas con 100.000 y más volúmenes cada una
I. Ciencias generales	26
II. Ciencias particulares	
1. Ciencias religiosas	21
2. — de la educación.....	5
3. — filológicas y literarias	3
4. — históricas.....	20
5. — jurídicas y legislación	23
6. — políticas, económicas y sociales.....	15
7. — geográficas	3
8. — naturales.....	15
9. — médicas	10
10. — agrícolas y agronómicas....	8
11. — técnicas y tecnológicas.....	5
12. — militares	10
13. — marinas	1
14. — del arte.....	2

Luego trata las bibliotecas especiales de ciencias particulares:

1. Ciencias religiosas: *a)* Bibliotecas monásticas; *b)* Bibliotecas de seminario teológico; *c)* Las demás bibliotecas de ciencias religiosas;
2. Ciencias de la educación;
3. Ciencias filológicas y literarias;
4. Ciencias históricas: *a)* Bibliotecas principescas; *b)* Bibliotecas de generalogía; *c)* Bibliotecas de antigüedades;

5. Ciencias jurídicas y legislación : a) Bibliotecas jurídicas ; b) Bibliotecas legislativas ;
6. Ciencias políticas económicas y sociales : a) Bibliotecas de estadística ; b) Bibliotecas de ciencia financiera ;
7. Ciencias geográficas ;
8. Ciencias naturales : a) Bibliotecas de ciencias geológicas ;
9. Ciencias médicas.
10. Ciencias agrícolas y agronómicas.
11. Ciencias técnicas y tecnológicas.
12. Ciencias militares.
13. Ciencias marinas (navales).
14. Ciencias del arte.

En el tercer capítulo que titula *Parte regional*, trata de las bibliotecas especiales de América. Sólo los países de habla inglesa cuentan con bibliotecas especiales, de más de 100.000 volúmenes. Estas bibliotecas especiales de América son 27, de las cuales 24 pertenecen a Estados Unidos y 3 a Canadá. Estudia cada una de ellas y pasa a considerar las bibliotecas especiales de Europa, estudiando ante todo las de Alemania que es, afirma, el primer país bibliotecario del Viejo mundo : sigue con las de Rusia, Italia, Gran Bretaña, Francia, Austria, Polonia, Bélgica, Hungría, Rumania, Checoslovaquia, Suiza, Holanda, Noruega, España, Grecia, Suecia, Portugal.

En el capítulo cuarto estudia por medio de tablas

1. *Distribución de las grandes bibliotecas en la tierra (1924).*
2. *Las 50 mayores bibliotecas de la tierra a principios de 1900.*
3. *Las 50 mayores bibliotecas de la tierra a principios de 1825.*
4. *Las 50 bibliotecas de mayor crecimiento durante el primer cuarto del siglo XX.*
5. *Las diez ciudades de la tierra con el mayor número de grandes bibliotecas.*
6. *Participación de los países de las razas germana y romana con sus grandes bibliotecas.*

Considera después las bibliotecas de Estados Unidos de América, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia y Rusia ; las 15 mayores bibliotecas de cada país en el año 1900, las 15 mayores bibliotecas de los mismos países en el año 1924 y el mayor crecimiento de las 15 bibliotecas de esas naciones durante el primer cuarto del siglo xx.

Por último se ocupa de las 5 mayores bibliotecas de Austria en el año 1900 ; las 5 mayores de Polonia, Suiza, Canadá y Holanda en el mismo año ; las 5 mayores bibliotecas de Austria en el año 1924 y las 5 mayores de Polonia, Suiza, Canadá y Holanda en el mismo año ;

las 5 bibliotecas austriacas de mayor crecimiento durante el primer cuarto del siglo xx y las 5 bibliotecas polacas, suizas, canadienses y holandesas de mayor crecimiento durante el mismo lapso de tiempo.

El segundo trabajo dedicado a las bibliotecas con 100 y más incunables está subdividido también en tres partes : General, Sistemática y Regional; contiene siete gráficos y un mapa con la distribución de dichas bibliotecas en Europa.

De las 450.000 incunables que existen en la tierra, alrededor de 360.000 se encuentran en las 419 bibliotecas que poseen más de 100. Alemania posee el mayor número de incunables, 134.000, de los cuales 115.927 se hallan en bibliotecas que tienen más de 100. El 2º orden corresponde a Italia con 85.000.

La biblioteca que guarda más incunable es la *Bayesische Staatsbibliothek*, de Munich con 16.000; el 2º lugar corresponde a la *Bibliothèque Nationale* de París, con 10.000 y el 3º a la del *British Museum* con 9600. El único país de la América Latina que tiene biblioteca con más de 100 incunables es Méjico en cuya Biblioteca Nacional existen 120.

En la parte sistemática estudia la distribución de las Bibliotecas con más de 100 incunables agrupándolas en Nacionales, provinciales, municipales, de escuelas superiores y especiales.

Por último en la parte regional se ocupa de la distribución de dichas Bibliotecas por países.

Acompaña a este trabajo una nómina de todas las Bibliotecas con más de 100 incunables especificando número que contiene y año de fundación.

Bulletin de l'Alliance Française

L'Alliance Française, asociación nacional para la propagación de la lengua francesa, publica mensualmente un boletín que contiene noticias relacionadas con las actividades de la sociedad, patrocinada oficialmente por el gobierno.

El fin de L'Alliance es principalmente difundir el conocimiento del idioma francés para lo cual tiene organizados cursos en las principales ciudades del país.

Últimamente ha intensificado su acción por medio de conferencias a cargo de profesores franceses sobre temas de literatura e historia.

El número 76 del *Bulletin* correspondiente al mes de septiembre contiene el extracto de las siguientes disertaciones : Racine ; Victor Hugo, le sens de son œuvre ; Louis XIV ; La politique extérieure

française au xvii^e siècle ; La situation en France en 1789, pronunciadas por M. Jean Bourrin, y Les arts en France au commencement du xviii^e siècle y Les Châteaux de la Renaissance, por M. Didier le Chevalier de la Sauzaye.

**Ciclo argentino organizado por la Universidad Nacional de México,
dedicado a estudiantes, maestros y obreros**

La Universidad de México llevó a cabo durante los meses de abril y marzo un ciclo de conferencias y representaciones teatrales destinadas a difundir la cultura argentina entre los estudiantes, maestros y obreros.

El ministro argentino en México, doctor Eduardo Labougle, colaboró eficazmente en la realización de dicho ciclo y tuvo a su cargo una de las conferencias. Los documentos oficiales y el texto de las conferencias pronunciadas se han publicado en un volumen que contiene el siguiente sumario :

I, *Objeto y significación del ciclo, por el rector de la Universidad de México, doctor Alfonso Pruneda* ; II, *Programa del ciclo argentino de teatro y de conferencias organizado por la Universidad Nacional de México, en el teatro « Ideal », dedicado a estudiantes, maestros y obreros* ; III, *Notas oficiales cambiadas con motivo de la organización del ciclo argentino entre el ministro plenipotenciario de la República Argentina en México, Eduardo Labougle, y el rector de la Universidad Nacional de México, Alfonso Pruneda* ; IV, *Significación del presente ciclo argentino para el acercamiento espiritual hispano-americano por el excelentísimo señor ministro de la República Argentina, doctor don Eduardo Labougle* ; V, *El libertador José de San Martín, por el señor licenciado don Isidoro Fabela* ; VI, *El teatro argentino, por el señor don Francisco Monterde García Icazbalceta* ; VII, *La obra literaria de Florencio Sánchez, por el señor licenciado don Julio Jiménez Rueda* ; VIII, *El gaucho, por el señor don Humberto Tejera* ; IX, *Aspectos del ambiente artístico bonaerense, por el señor don Jorge Cabrera Arroyo* ; X, *La poesía argentina moderna, por el señor don Jaime Torres Bodet* ; XI, *Orientaciones del pensamiento argentino, por el señor don Rafael Cardona* ; XII, *Domingo F. Sarmiento, por el señor licenciado don Eduardo Colín* ; XIII, *La Argentina y América española, por el señor don Jorge Ibarra García, cónsul general de la República Argentina.*

Como complemento de las disertaciones tuvieron lugar representaciones de obras teatrales de los autores argentinos más destacados.

La reforma universitaria en Chile

El último número de los *Anales de la Universidad de Chile* correspondiente al tercer trimestre del año en curso, está dedicado íntegramente a publicar toda la documentación oficial relativa a la reforma universitaria realizada últimamente en el país vecino.

Contiene dicho número el siguiente sumario

Nuevo decreto orgánico de la Universidad. Facultad de Letras. Facultad de Ciencias. Mejoramiento económico del Profesorado Universitario. Programas de los Decanos. Necesidades de las Escuelas Universitarias. Escuela de Farmacia. Universidades particulares. Problema estudiantil.

La parte fundamental de la reforma consiste en el afianzamiento de la autonomía universitaria que consagra el nuevo estatuto en forma parecida al régimen existente en nuestro país.

Se han creado dos nuevas Facultades la de Ciencias y la de Letras.

En oportunidad de realizar su primera sesión la Facultad de Letras el rector de la Universidad doctor Carlos Charlin pronunció un interesante discurso sobre las finalidades de dicha Facultad y su papel preponderante en la formación de la cultura superior. A continuación transcribimos algunos párrafos del discurso.

« Se reúne hoy por vez primera la nueva Facultad de Letras, a la cual espera luminoso porvenir, si ha de ser ella lo que son sus hermanas del Atlántico o del Continente europeo.

« A ella le está reservado el campear por los fueros del espíritu, ante quienes, y en este país son legión, consideran cosa pequeña y deleznable la literatura, la poesía, la filosofía, la historia, el arte, y todas las actividades del espíritu sin finalidad práctica, a ella le incumbe enaltecer de nuevo lo que honraron nuestros padres, lo que han honrado durante siglos nuestros antepasados y constituye la honra del humano linaje.

« Y fenómeno extraño, estas actividades de la inteligencia, de orden especulativo, al parecer simple adorno del espíritu, adorno inútil se dirá en un país nuevo como es inútil el adorno en la casa del pobre, estas actividades al parecer decorativas tienen una importancia práctica vital, para el individuo y para la comunidad.

« Sin ellas el individuo podrá alcanzar dominio en un ramo técnico determinado, podrá alcanzar bienestar económico, comodidad y satisfacción material, así como puede alcanzar vigor físico sin ellas; pero le está vedado para siempre asomarse a un mundo superior y conocer

los placeres del espíritu, los únicos reales placeres. La literatura, la filosofía, el arte, le serán para siempre incomprensibles, serán jero-glíficos en una tumba egipcia y en su inconsciencia despreciarán el misterio que ellos encierran.

« A la divulgación de estos conocimientos debe dedicarse esta nueva Facultad.

« La comunidad a su vez sufre considerable cambio en su vida material misma con la existencia o ausencia de una cultura superior.»

« Hecho curioso, el descenso intelectual ha coincidido con la implantación de una pretendida enseñanza utilitarista y en todo caso no humanista. ¿Es esto otra mera casualidad?

« A esta santa cruzada de elevación nacional debe dedicarse la Facultad de Letras.

« Esta nueva Corporación debe iluminar a los que mañana serán los estadistas, los políticos, los profesores, los conductores de este país.

« Por lo demás, la creación de esta Facultad no es una utopía ni es un experimento, existe en todas las universidades. La Facultad de Letras y Filosofía es la Facultad madre, es el alma de la Universidad europea. »

La Primera Conferencia Nacional de Profesores Universitarios de Higiene

En los días 8, 9 y 10 de octubre último se reunió, en la ciudad de Córdoba, la Primera Conferencia de Profesores Universitarios de Higiene, conmemorando el cincuentenario de la fundación de la Facultad de Medicina de esa Universidad.

Asistieron unos 25 profesores de la materia, delegados de las diversas Escuelas en que se dividen las Facultades de Ciencias Médicas y de Humanidades y Ciencias de la educación y dependiente de las cuatro Universidades nacionales del país, habiendo sido designado por el decano, como representante de esta Facultad, el Director del Instituto de Higiene Escolar y Profesor titular de la materia, ingeniero Antonio Restanio.

Juntamente con el Presidente de la Conferencia y otros delegados, en la sesión inaugural tocó hablar al profesor Restanio en nombre de la Facultad, exponiendo las directivas que orientan a la enseñanza de la materia a su cargo, cuyo discurso fué reproducido por la prensa local.

Iniciadas las tareas, el ingeniero Restanio tomó parte activa en la

discusión y sanción de los trabajos que se presentaron, mereciendo aprobación la mayor parte de los votos que formulara a raíz de los presentados por las otras delegaciones.

Por su parte el delegado de esta Facultad, presentó a la consideración de la Conferencia, su trabajo titulado *El Instituto de Higiene escolar de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata*.

Sin entrar a transcribirlo, toda vez que se publicará en las actas y trabajos de la Conferencia, puede anticiparse, aquí, que fué desarrollado de conformidad con el siguiente plan

- 1º Antecedentes de la fundación del Instituto;
- 2º Presentación de la ordenanza de su creación;
- 3º Consideraciones sobre su organización, estructura y funciones;
- 4º Resultados prácticos del organismo con presentación de los correspondientes trabajos e investigaciones realizadas en 1926 y 1927, siguiendo el programa oficial de la asignatura;
- 5º Futuro del Instituto.

En la antedicha exposición, el profesor formuló, haciendo los comentarios del caso y siendo ampliamente discutidas y aprobadas por la Conferencia, las siguientes declaraciones generales, emanadas del método que siguen en sus lecciones universitarias

Primero Desde las cátedras universitarias de higiene escolar, dictadas por profesores *no médicos*, con la colaboración de alumnos universitarios *no estudiantes de medicina*, se puede hacer clínica higiénica premédica y prearquitectónica, preparatoria, a su vez, de la clínica médica propiamente dicha, que estudia los estados de salud del niño, y de los trabajos de ingeniería sanitaria que modifican los estados de insalubridad del medio ambiente oficial y doméstico, en que vive la población escolar;

Segundo En consecuencia conviene, por todo concepto, elevar a las actuales cátedras de Higiene escolar de las Facultades y Escuelas normales del país, a la categoría de Institutos, debiendo ser su organización y funcionamiento biológico y social, análogo en un todo al del actual Instituto de Higiene escolar de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, cuya presentación acaba de hacerse.

Debe consignarse, en fin, que el trabajo del ingeniero Restanio mereció la aprobación poco menos que incondicional de los colegas, siendo especialmente elogiado en cuanto al valor de las orientaciones que puede imprimir al futuro de la educación pública del país.

IV Congreso internacional de educación moral

Se reunió en Roma el IV Congreso de educación moral que por iniciativa de algunos pedagogos y filántropos ingleses realizó su primer reunión en Londres en 1908.

Los principios del Congreso se fijaron en Londres. « Favorecer una activa colaboración de todos los que se dedican a la obra de la educación moral, sin tener presente diferencias de nacionalidad, raza o religión. No patrocinar principios particulares de ninguna asociación o partido, ofrecer a todos los que se interesen por la educación moral cualquiera sean sus convicciones religiosas, éticas o políticas, una igual oportunidad de expresar sus propias opiniones y confrontarlas con las otras. »

El Congreso no tiene por objeto tomar determinaciones particulares expresadas en rígidas declaraciones, sólo se propone provocar las discusiones de los problemas de la educación moral, acercar a los hombres que se ocupan de ellos y discutir las opiniones de los mismos.

En la IV reunión del Congreso realizada en Roma, del 28 de setiembre al 2 de octubre de 1926, participaron personalidades de 36 países.

Las discusiones tuvieron por base esencialmente los dos temns oficiales del Congreso: *Posibilidad de un código moral universal* (relatores Abdullah Yusuf Ali, India, y Francisco Orestano, Italia) y *La personalidad: medio para su desarrollo en la familia, en la escuela y en la sociedad* (relatores: Félix Adler, Estados Unidos y Gustavo Belot, Francia).

Sobre el primer tema el comité italiano había previamente solicitado el parecer de eminentes personalidades y distribuyó al iniciar las sesiones dos volúmenes conteniendo las relaciones, comentarios y comunicaciones recibidas sobre el asunto.

Los debates sostenidos por delegados de diverso origen étnico y de distinta cultura y religión abarcaron los diversos aspectos de las proposiciones: filosófico, pedagógico, social y religioso, y en todas las exposiciones se evidenció la aspiración a subordinar las exigencias de las colectividades o de los grupos nacionales a las altas conveniencias de la humanidad, buscando cada vez más amplias posibilidades de convivencia.

Antes de separarse los delegados designaron la ciudad de París como sede del próximo Congreso.

Instituto universitario de altos estudios internacionales de Ginebra

Creado por donaciones particulares y subvencionado oficialmente por el Cantón de Ginebra y por la Confederación suiza se ha creado en Ginebra, un Instituto que tiene por objeto establecer en la sede de la Sociedad de las naciones, un centro de estudios superiores sobre cuestiones internacionales contemporáneas, tanto de orden jurídico y político, como económico y social.

El Instituto es un establecimiento independiente que mantiene estrechas relaciones con la Universidad de Ginebra, está administrado por un consejo de 5 miembros un sueco, un norteamericano y tres suizos. La orientación de los estudios debe ser internacional, y científico el carácter de las enseñanzas. No deberá inspirarse en ninguna doctrina preconcebida y los principios básicos que deben dirigir sus trabajos son la objetividad y la probidad intelectual.

El Instituto estará en actividad todo el año universitario y tiene por fin principal ofrecer a las personas ya versadas en derecho, historia, economía, política, etc., los medios de profundizar sus conocimientos de las cuestiones internacionales y de emprender investigaciones propias. Los estudiantes de la Universidad de Ginebra pueden seguir cursos en el Instituto y tomar parte en los trabajos de Seminario.

La elección de Ginebra para sede del Instituto ha sido determinada por haberse convertido dicha ciudad en los tiempos presentes en el lugar de concentración de la vida internacional.

En el Instituto se darán cursos anuales o semestrales ya sean de conferencias o de reuniones de seminario, asignándole mayor importancia a los estudios personales de los matriculados; su objeto no es enseñar en un ciclo de dos o tres años un número determinado de asignaturas, sino estudiar a fondo problemas generales y tratar de esclarecerlos, utilizando siempre que sea posible informaciones directas del archivo de la Liga de las Naciones.

El personal permanente está compuesto de un director, dos profesores y un profesor adjunto.

La dirección ha sido confiada a Paul Mantoux, titular de historia de la Universidad de Londres. Los profesores designados son Eugenio Borel, catedrático de derecho internacional de la Universidad de Ginebra y Max Eastman. Además se han comprometido a dar cursos breves sobre temas especiales catedráticos de diversas universidades europeas.

El programa que se desarrollará en el primer año 1927-1928 será el siguiente :

Cuestiones políticas (M. Mantoux)

1º Estudios sobre los recientes tratados de paz, en particular sobre el Tratado de Versalles;

2º Los problemas políticos de la actualidad y la Sociedad de las Naciones.

Cuestiones jurídicas (M. Borel)

1º Las formas de la conciliación y de la justicia internacional;

2º El derecho diplomático.

Cuestiones económicas (M. Eastman)

1º Los problemas económicos actuales en la conferencia económica de 1927;

2º El comercio internacional y la política aduanera en el último siglo.

A estos cursos dictados por el personal del Instituto, se agregará el de M. W. Rappard sobre la organización y funcionamiento de la Sociedad de las Naciones y una serie de lecciones y ejercicios sobre los problemas internacionales del trabajo, organizados con el concurso de la Dirección de investigaciones de la Oficina internacional del trabajo.

Podrán inscribirse en los cursos todas las personas que acrediten haber seguido estudios universitarios de derecho, historia moderna o economía política y además todos los que a juicio del Director tengan experiencia profesional o preparación general suficiente.

Después de presentado un trabajo original aceptado por el profesor y por el Director los estudiantes obtendrán un diploma del Instituto, otorgándose también certificados parciales a los que a juicio del profesor lo merezcan después de haber tomado parte activa en los trabajos de seminario durante un semestre por lo menos.

El derecho de admisión será de 100 francos e igual suma se abonará por el diploma; los estudiantes de la Universidad de Ginebra que sigan cursos paralelos abonarán por curso la misma suma que fija el arancel de la universidad.

Parques escolares en Montevideo

A raíz de la idea lanzada hace años por el ilustre pensador uruguayo Carlos Vaz Ferreira relativa a la creación de Parques escolares en las afueras de la ciudad, en sustitución de las escuelas urbanas, se ha producido en los círculos educacionales de Montevideo una intere-

sante discusión del proyecto, que cobró actualidad con motivo de las conferencias que dió sobre el mismo el doctor Vaz Ferreira de exposición unas y de réplica otras.

La Sociedad de Pedagogía de Montevideo ha publicado en el número 6 de su Boletín los documentos relativos al problema, habiendo también resuelto en asamblea, estudiar detenidamente el punto, para lo cual ha designado una comisión especial.

El mencionado número del Boletín publica los siguientes antecedentes :

1º Proyecto y exposición de motivos del señor ministro de Instrucción Pública, Enrique Rodríguez-Fabregat, en el cual propone al Consejo Nacional un plan de edificación escolar; plan, dice, que queda sintetizado y definido en estas palabras : Parques escolares, lo que quiere significar, parques para los niños de la ciudad. Trata la objeción frecuente a los Parques escolares, o sea su excesivo costo; esboza los gastos y compara el rendimiento del Parque escolar. Expresa qué es lo que necesita un Parque escolar, se ocupa de la « objeción más fuerte » : la relacionada con el transporte de los alumnos a los Parques escolares; y por último presenta el plan de unificación escolar para estos parques;

2º Conferencia del doctor Carlos Vaz Ferreira, en la cual rectifica y explica ciertos hechos falseados y responde a ciertas objeciones y preguntas que, en general, dice, sólo han sido posibles por desconocimiento del proyecto sobre Parques escolares;

3º Informe del inspector de escuelas de Montevideo, Modesto Cóccaro, en el cual expresa que considerado en acuerdo de inspectores, el proyecto de Parques escolares presentado por el Ministro de Instrucción Pública del Uruguay, con excepción de la opinión del sub-inspector señor Coiroló, se convino en declarar que, más que una cuestión teórica, es una cuestión ideal y hasta si se quiere utópica, ya que su realización es imposible en la forma propuesta;

4º El informe del cuerpo médico escolar en el que se expresa que el proyecto del Ministro de Instrucción Pública presenta serios inconvenientes desde el punto de vista de higiene escolar;

5º Informe del inspector técnico, Emilio Fournie, en el cual hace constar que su opinión respecto al proyecto del Ministro acerca de los Parques escolares, es particularmente favorable en lo fundamental;

6º, 7º y 8º Consejo de enseñanza primaria y normal: fundamento de los vocales María Espínola, Cristina Dufrechou y José F. Arias, expresando sus votos favorables al citado proyecto;

9º Fundamento del vocal Vieira, donde expresa que está conven-

cido de la impracticabilidad del proyecto de Vaz Ferreira, que el Ministro desea llevar a la práctica ;

10° Fundamento del vocal Eduardo Giménez de Aréchaga, en el que hace notar que el régimen que se proyecta disminuirá la asistencia escolar y el número de días de funcionamiento de la escuela ;

11° Fundamento del voto del doctor Eduardo Acevedo donde expresa algunas de las principales dificultades prácticas de ejecución ;

12° Informe del director del Instituto Meteorológico, Hamlet Bazano, en el que trata en primer término la cuestión de aire y luz y las condiciones generales de la ciudad desde el punto de vista higiénico ;

13° Informe del Consejo Nacional de Higiene haciendo constar que los Parques escolares constituyen, del punto de vista higiénico, una magnífica solución a un problema trascendental ;

14° Informe de la Comisión especial de la Sociedad de Pedagogía, acerca de los Parques escolares : *a)* Aspecto higiénico del proyecto de Parques escolares ; *b)* Organización de las escuelas en los Parques escolares ; *c)* El transporte de los niños a los Parques escolares.

NOTICIAS DE LA FACULTAD

Anuario Bibliográfico

El *Instituto Bibliográfico*, creado el año próximo pasado, ha preparado y puesto en circulación el *Anuario Bibliográfico correspondiente al año 1926*.

Los fines de la publicación están expresados en el prólogo del decano de la Facultad y director del *Instituto Bibliográfico*, doctor Ricardo Levene, que precede al *Anuario*.

« En esta breve *Advertencia* no es necesario exaltar los beneficios de la coordinación de los esfuerzos que se aplican a la cultura.

Está en la conciencia de los hombres de estudio que el inventario de la labor intelectual de los que le precedieron asigna a la propia labor su auténtico sentido, de sucesión o de innovación en el proceso de las ideas.

No es suficiente, sin embargo, reconocer la evidente verdad, debiéndose admitir otra que ya no es tan simple y que consiste en contribuir a realizarla.

Entre nosotros es común observar el fenómeno opuesto, de disociación y dislocamiento de las actividades de este género.

Convengo que las manifestaciones anárquicas son fecundas en la individualidad del genio, que no necesita conocer de dónde arranca, explorador que en alas de la intuición o de la inspiración descubre nuevos horizontes para la ciencia y el arte.

Pero la mayoría constituyen la legión de los obreros de la pluma, obreros que concurren con su labor, conociéndolo o no, a la realización del plan del arquitecto o constructor del saber.

Es premioso registrar y organizar este trabajo intelectual en la Argentina, para estimar en su valor el carácter original de las contribuciones en unos casos o en el de estériles superposiciones en otros.

En la oportunidad en que presenté el proyecto de creación del *Instituto Bibliográfico* dije en el Consejo académico, que para impulsar la investigación científica es indispensable llevar a cabo la esforzada tarea bibliográfica previa, que por su magnitud requiere una dedicación regular e incesante, difícilmente realizable por un estudioso aisladamente. Es una labor de cooperación en el trabajo, de carácter objetivo y técnico que sólo puede ser efectuada por el instituto que ofrezca indispensables garantías de especialización y responsabilidad. Queda sobreentendido, pues, que se trata de un inventario bibliográfico puramente informativo y no crítico.

Iniciada esta sección entre nosotros, si bien sólo abarca las manifestaciones de la cultura humanística, respondemos con el primer volumen a las solicitudes que nos dirigen desde numerosos centros de estudios de América inquiriendo informes sobre libros o monografías de estudiosos argentinos. Deseo destacar, con la anterior referencia, la importancia que tiene el hecho de entrar en relaciones intelectuales más regulares con los países de América, sin distinciones de raza o idioma. No reeditaré en esta oportunidad los conocidos argumentos que fundaron la necesidad de los congresos científicos americanos para obtener el conocimiento e intercambio intelectuales recíprocos, sin que hasta este momento, no obstante los proyectos aprobados con tal objeto, se haya llegado a la realización de una obra como la presente. Empezamos nosotros, con votos de que la labor se propague en América, pues sobre la base de estas contribuciones se podrá formular una sistematización de las corrientes de ideas en los pueblos del nuevo continente y una valorización en punto a sus fuentes y los matices que las separan.

Entre las creaciones que estimo de más valor para el futuro, sustentada por la *Sociedad de las Naciones*, figura el *Instituto de Cooperación Intelectual*, que ha solicitado el concurso de órganos representativos de la cultura de los pueblos. En el Consejo superior de la Universidad nacional de La Plata, al proponer el despacho favorable del pedido de colaboración a dicho *Instituto*, tuve oportunidad de destacar el alcance de esta iniciativa encareciendo la contribución de la Argentina.

Recorriendo las páginas de este primer volumen, nadie abrigará la ingenua convicción de que con este único elemento se pueden proyectar reflexiones acerca de los problemas de la cultura humanística en el país. No habría modo de indicar su nivel ni sugerir su rumbo.

Será necesario esperar los volúmenes subsiguientes, completando un ciclo de evolución dentro del cual se acusan los síntomas reveladores de la cultura.

No obstante lo dicho, quien haya realizado, por razones de sus propios estudios, indagaciones personales acerca de las preocupaciones e inquietudes en este momento de la Argentina espiritual, corroborará, con las pruebas que suministra este *Anuario*, la afirmación de que existen en lucha encontradas tendencias filosóficas, pedagógicas, literarias e históricas, substituyendo una labor empírica y de improvisación por otra de sujeción a austeras disciplinas concernientes a la meditación filosófica, a la investigación histórica y científica y fecundas aplicaciones del método crítico.

Conclusión idealista y optimista a la que se llega espontáneamente cuando se abarcan más extensas distancias en el tiempo, como la que nos aleja del momento en que Alberdi escribía, que con el valor de un libro de Sud América no se paga un almuerzo en Europa.

Se impone confesar que este *Anuario* es un ensayo en el que no se ha podido dar cabida a la noticia de toda la producción en letras, filosofía, pedagogía e historia que se publica en libros, folletos y artículos firmados. Respecto de los artículos, habría que inventariar los que se insertan con firma en todas las revistas, diarios y periódicos del país. Basta enunciar el hecho para admitir las serias dificultades que es necesario vencer. El criterio adoptado para norma de trabajo en el *Instituto Bibliográfico* de la Facultad, que consiste en registrar esta producción en artículos, publicados solamente en los suplementos de los grandes diarios del país y revistas de estudio y crítica, es susceptible sin duda de oponerle reparos que comenzamos por aceptar, procurando en lo sucesivo ampliar esta labor de inventario siempre que sea posible dominar las serias dificultades que no permitieron al *Instituto* proveerse de todos los elementos de información.

Antes de terminar la *Advertencia* declaro que esta obra, concebida y dirigida por las autoridades y un núcleo de profesores de la Facultad de humanidades, tiene el mérito de haber sido realizada por diplomáticos de la misma. Carlos Heras y Augusto Cortina-Aravena, secretario de la Facultad el primero y jefe de seminario y secretario del *Instituto Bibliográfico* el segundo, han tenido a su cargo la organización del trabajo con la colaboración de las profesoras, también diplomadas en la Facultad, señoritas Rosa Donatone, Livia Alesso y Hemilce Damas. Han prestado asimismo su concurso los diplomados José d'Estefano, José Rodríguez Cometta y el señor Horacio Hernández.

La Facultad de humanidades ha creado la nueva sección, que es el *Instituto Bibliográfico*, aspirando a ofrecer a los estudiosos elementos y herramientas para el trabajo intelectual. »

Biblioteca Humanidades

La Facultad comenzó a publicar en 1922 la *Biblioteca Humanidades*, cuyos volúmenes contienen obras inéditas de los profesores de la Facultad.

Hasta el año próximo pasado aparecieron cinco volúmenes. En los primeros meses del próximo año se pondrán en circulación dos nuevos volúmenes:

VI. *Filología y estética*, por Juan Chiabra.

VII. *Estudios hispanistas*, por Juan Millé Giménez.

Cuadernos de temas para la escuela primaria

El año próximo pasado, la Facultad inició la edición de una nueva serie de publicaciones titulada *Cuadernos de temas para la escuela primaria*.

El objeto de estos cuadernos es el de contribuir al perfeccionamiento y renovación de la cultura de los docentes primarios, llevando a su conocimiento las últimas tendencias pedagógicas, los nuevos términos en que se plantean los problemas de la escuela primaria, o las últimas conquistas y aportes de la metodología a la enseñanza de cada una de las asignaturas. Cada uno de los cuadernos está redactado por un profesor universitario especialista o por un educador de reconocida competencia.

Hasta la fecha se han publicado los siguientes cuadernos:

I. *Concepción actual de los grandes problemas de la escuela primaria*, por María de Maeztu, con advertencia de Ricardo Levene.

II. *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori*, por María Montessori.

III. *El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa*, por José Rezzano.

IV. *Pestalozzi y su doctrina pedagógica*, por Enrique Mouchet.

V. *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria*, por Angel Cabrera.

VI. *Perfil geográfico*, por Juan José Nágera.

Próximamente aparecerá el número VII redactado por la señora Clo-

tilde Guillén de Rezzano, conteniendo el resultado de las experiencias que ha realizado sobre las escuelas nuevas.

La transcripción íntegra de alguno de estos cuadernos, hecha por prestigiosas publicaciones del extranjero y el juicio francamente favorable emitido sobre los mismos por las revistas educacionales más caracterizadas, indican el valor pedagógico y científico de los trabajos que se han publicado.

Conferencias de cultura general

Durante el corriente año se han dictado en el aula mayor de la Facultad las siguientes conferencias de cultura general dedicadas a todos los alumnos de la Universidad y al público en general:

Abril 1º, profesor José Rezzano, *Significado de la obra de Juan Enrique Pestalozzi*.

Abril 29, doctor Alfredo Franceschi, *El significado filosófico de Beethoven*.

Abril 30, profesor Arturo Farinell, *Amor y romanticismo*.

Mayo 2, profesor Arturo Farinelli, *El romanticismo y la muerte*.

Mayo 6, profesor Arturo Farinelli, *El sueño en la vida y en la poesía romántica*.

Junio 8, profesor Arturo Marasso, *Góngora y el gongorismo*.

Agosto 29, profesor Carlos Correa Luna, *Problemas de la historia argentina contemporánea*.

Setiembre 9, doctor Carlos Sapper, *Centro América*.

Octubre 3, profesor Paul Rivet, *El mundo oceánico y distribución de los hombres y civilizaciones en el Pacífico, inclusive América*.

Octubre 7, profesor Paul Rivet, *La conquista de la fuerza motriz animal por el hombre*.

Octubre 17, doctor Guillermo de Torre, *Problemas estéticos de la nueva generación literaria española*.

Octubre 19, profesor Pascual Guaglianone, *La enseñanza de la historia de las religiones: problemas y métodos*.

Quinto Congreso universitario anual

SECCIÓN II. HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Durante los días 16 y 17 de julio se reunió en la sede de la Universidad de Tucumán el quinto Congreso universitario anual.

La sección Humanidades y ciencias de la educación funcionó bajo la presidencia del doctor Ricardo Levene, decano de la Facultad. Estuvieron presentes y tomaron parte en las deliberaciones los rectores de las universidades de Córdoba y Tucumán, doctores León Morra y Juan B. Terán, el presidente de la Universidad de La Plata, doctor Benito A. Nazar Anchorena, y el vicerrector de la Universidad de Buenos Aires, doctor Daniel Inchausti. Asistieron los siguientes delegados: Rómulo D. Carbia, Juan Chiabra, Carmelo M. Bonet, Rafael Alberto Arrieta, Sansón Raskovsky, Arturo Marasso, José A. Oría, Carmelo V. Zingoni, Juan B. Molinari, Ramón G. Loyarte, Franck L. Soler, Benjamín D. Martínez, Víctor M. Arroyo, Leopoldo Longhi, Luis H. Sommariva, William E. Cross, Fidel Zelada, F. Pedro Marotta, José S. Cardarelli, Juan C. Vignaux, Domingo G. López y Juan Casani.

Después de una laboriosa sesión en que se trataron los catorce temas propuestos, se aprobaron los siguientes:

I. El quinto Congreso universitario anual resuelve: que la organización de los sucesivos congresos universitarios se realice anualmente por cada una de las universidades nacionales argentinas, siguiendo el orden de antigüedad de éstas; y que a ese objeto se solicite del Congreso nacional una partida de cincuenta mil pesos moneda nacional.

II. El quinto Congreso universitario anual resuelve: aconsejar la enseñanza del idioma castellano y de la literatura preceptiva de acuerdo con los siguientes principios: la enseñanza del idioma castellano y de la literatura preceptiva en los establecimientos de enseñanza secundaria y normal del país se hará por medio de tres cursos independientes que serán llevados simultánea y paralelamente por un mismo profesor: un curso de gramática, uno de composición y otro de lectura; en el primer curso se examinará, desde el primer momento, toda la gramática, sin dividirla en sus cuatro partes tradicionales y deduciéndola siempre de lecturas adecuadas; los conocimientos adquiridos en primer año se revisarán y ampliarán en los siguientes; en el curso de composición se escribirán trabajos en el aula, los cuales serán corregidos individualmente por el profesor y criticados luego en clase; en el curso de lectura se leerán trozos de obras literarias en castellano, con preferencia de autores españoles e hispanoamericanos; se darán nociones de preceptiva aplicables a aquéllos, se hará la interpretación estética del texto y se realizarán ejercicios de recitación y de composición oral. Queda suprimida la preceptiva como materia independiente.

III. El quinto Congreso universitario anual resuelve: que es necesario establecer en las universidades la enseñanza de la historia de las religiones, desde el doble punto de vista histórico y sociológico.

IV. El quinto Congreso universitario anual resuelve: que es necesario propiciar una reunión de jefes de archivos históricos e institutos que editen colecciones documentales en la República, con el fin de acordar un plan común para la preparación y publicación de catálogos y regestas.

V. El quinto Congreso universitario anual resuelve: señalar la conveniencia de que las universidades faciliten la estada de sus profesores y diplomados en los institutos de investigación de que disponen diversas facultades del país, por considerarla un medio eficaz de promover el desarrollo de vocaciones especiales y por ende de la ciencia, de favorecer el desarrollo de tales institutos y el intercambio universitario.

VI. El quinto Congreso universitario anual, resuelve: las Facultades componentes de cada una de las universidades conmemorarán anualmente la «Obra de la patria» en una de las fechas recordatorias nacionales, llevando a cabo un acto público que consistirá en una conferencia destinada a vertir temas que deriven de sus propias actividades.

VII. El quinto Congreso universitario anual resuelve: que la cultura estética es porción necesaria en la labor de las universidades.

VIII. El quinto Congreso universitario anual resuelve: a fin de dar mayor impulso al plan de extensión universitaria, aprovechar para su fin todos los recursos de la organización de la instrucción pública del país.

IX. El quinto Congreso universitario anual, resuelve: que las universidades deben propender y estimular el ejercicio de la extensión universitaria, para que ésta se desarrolle con caracteres de actividad ordinaria y pueda el pueblo recoger sus beneficios en forma regular y eficiente.

X. El quinto Congreso universitario anual resuelve: que las universidades deben aspirar a formar el profesorado secundario normal.

XI. El quinto Congreso universitario anual resuelve: la educación humanista (historia, filosofía y letras) debe ser elemento importante en la formación del profesorado secundario normal, aun en el caso de los profesores de ciencias.

XII. El quinto Congreso universitario anual resuelve: la reforma universitaria no sólo es un movimiento de carácter intelectual, sino también ético y de base democrática.

XIII. El quinto Congreso universitario anual resuelve : que es conveniente para una mejor enseñanza y mayor eficacia en la investigación científica, que las universidades aseguren la consagración absoluta de la actividad de sus profesores en las tareas docentes.

**Los egresados de la Facultad y los puestos directivos
en la enseñanza primaria de la Provincia**

Con motivo de un proyecto de escalafón presentado al Consejo de Educación de la Provincia, en el que no se ha asignado a los egresados de la Facultad el lugar preferente a que tienen derecho en virtud de los estudios que realizan, el decano de la Facultad doctor Ricardo Levene pasó la siguiente nota al señor Director general de Escuelas de la Provincia, doctor Ramón Razquín :

La Plata, junio 17 de 1927.

Señor Director general de Escuelas de la Provincia, doctor Ramón Razquín.

De mi mayor consideración

La Facultad de humanidades y ciencias de la educación que tengo el honor de presidir, ha decidido presentar al señor Director y por su intermedio al Consejo General de Educación las consideraciones que a continuación se expresan, referentes al proyecto sobre escala de puntos para los ascensos y designaciones en el magisterio de la provincia de Buenos Aires.

Como es sabido, la Universidad de La Plata fué fundada con el concurso de la Provincia y de la Nación, según los términos de una ley-convenio, por cuya virtud la Provincia entregó a la Universidad valiosos bienes y esta última realiza una acción científica y cultural muy alta, que al beneficiar a la Nación también alcanza a la Provincia y particularmente a su digno magisterio.

Uno de los artículos del estatuto universitario establece en efecto la vinculación de la Facultad de humanidades con los maestros de la Provincia, que se ha venido concretando en la forma de cursos de perfeccionamiento de los mismos y también por la publicación de los cuadernos de temas que ha inaugurado recientemente.

Para ingresar a la Facultad se requiere el título de maestro normal

o bachiller, siendo los alumnos en su gran mayoría de la primera categoría, y para obtener el título de profesor en filosofía y ciencias de la educación, historia y geografía y letras, se requiere la aprobación de 21 asignaturas que no pueden cursarse en menos de cuatro años. Es decir, los egresados de cada una de esas ramas tienen una seria preparación científica, además de la filosófica y pedagógica, que los habilita ampliamente para la dirección de los institutos primarios, porque además de poseer una sólida preparación pedagógica, ésta se nutre en una cultura universitaria que según los casos es predominante, filosófica, histórica o literaria.

Los egresados de la Facultad de humanidades, pues, tienen un vasto conocimiento del idioma y de los problemas pedagógicos fundamentales del país y su presencia en la escuela primaria es de indudables beneficios.

Por estas razones y conociendo el amplio espíritu de la labor de organización que realiza el señor Director y Consejo general de educación, es que me permito solicitar quiera darse lugar preferente en dicho reglamento a estos egresados de la Universidad, que pueden hacer obra útil en beneficio de la escuela primaria de la Provincia.

Aprovecho esta oportunidad para saludar al señor Director con alta consideración.

Carlos Heras,
Secretario.

RICARDO LEVENE,
Decano.

Con posterioridad el Director de Escuelas dió vista a la Facultad del informe de la Inspección general en la referida nota; con tal motivo se envió la siguiente comunicación refutando dicho informe :

La Plata, agosto 26 de 1927.

Señor Director general de Escuelas de la Provincia, doctor Ramón Razquín.

Tengo el agrado de dirigirme al señor Director en contestación a su atenta nota en que tiene a bien transcribir el dictamen de la Inspección general, producido con motivo de la nota que dirigió la Facultad con fecha 17 de junio del año en curso.

Los términos de esta nota tienen por objeto poner en evidencia el error de la Inspección general, al fundamentar su juicio conforme al

cual los « bachilleres diplomados o profesores de enseñanza secundaria pueden resultar inadaptables dentro del ambiente de la enseñanza común ».

En efecto, los egresados de la Facultad que se diploman en el profesorado en filosofía y ciencias de la educación, estudian las siguientes asignaturas directamente vinculadas con la teoría y práctica de la enseñanza :

Didáctica general;

Psicopedagogía;

Higiene escolar;

Legislación escolar, argentina y comparada;

Lectura y comentario de textos pedagógicos (dos cursos);

Seminario de ciencias de la educación.

Me permito llamar la atención del señor Director general acerca del valor y contenido de cada una de estas disciplinas que he nombrado y que sintetizan el pasado y estado actual de los principios generales de la pedagogía. Pero no se trata solamente de estudios teóricos, sino también prácticos, tal es el carácter de la enseñanza de alguna de las disciplinas nombradas, como ser : psicología, psicopedagogía, higiene escolar, seminario de ciencias de la educación, lectura y comentario de textos pedagógicos.

Es decir, los egresados de la Facultad con el título de profesor en filosofía y ciencias de la educación, tienen una sólida preparación doctrinaria y de aplicación de conocimientos a la psicología y actividades del niño.

Para que el señor Director y por su intermedio los miembros del Consejo general de educación posean un elemento definitivo de juicio, informo que esta Facultad tiene bajo su dirección la Escuela primaria « Joaquín V. González », que sin duda es una escuela primaria modelo y que está exclusivamente atendida por egresados de la Facultad de humanidades.

Los resultados conquistados por esta Escuela durante los 20 años de su funcionamiento, no es necesario que yo los haga constar, porque seguramente es del conocimiento del señor Director y miembros del Consejo, y es pública la opinión en la ciudad de La Plata acerca de la importancia de esta institución y de los resultados de su enseñanza.

Saludo al señor Director con toda consideración.

Carlos Heras,
Secretario.

RICARDO LEVENE,
Decano.

Discurso del representante de la Universidad de La Plata, profesor Arturo Marasso, pronunciado en Chilecito con motivo de la traslación de los restos del doctor Joaquín V. González.

Señores :

Al hablar en nombre de la Universidad de La Plata y de su presidente en este instante de emoción y de grandeza antigua, traigo la voz de sus Facultades e Institutos, de ese laboratorio de trabajo científico, de cultura superior y de arte que entraña un anhelo de renovación espiritual, de vida nueva, en lo hondo de las adquisiciones permanentes. Es ya una realidad magnífica aquella casa de estudios que González concibiera con lucidez de sabio, para que en ella la ciencia eduque a la patria y transforme en riqueza nuestra los tesoros del pensamiento humano.

¡ Ah, mi querido Presidente de tu universidad amada, el más oscuro de sus profesores, un hijo de tu espíritu, educado en el amor a la verdad que enaltece, te ve ahora, no ante el auditorio atento a tu voz fervorosa y serena, ni en el aula, ni entre maestros y alumnos, amigo y consejero ; no en tu mesa de trabajo, ni hojeando viejos volúmenes e ilustrándolos con tu intención y tu sonrisa. Ya no estás en los actos solemnes ni en tu recogimiento de estudioso ; ya no siento tu palabra persuasiva, enérgica, ni velarse tu concepto en su filosófica hondura ! ; No te veo, maestro, como en los felices años cuando creabas nuevas aulas, extendías el patrimonio de la enseñanza y te complacía en lo íntimo ofrecer renovadas fuentes de ilustración, de sentimientos altísimos ! ; Yaces, despojo animado un día por la vida inextinguible del espíritu. Las ideas sutiles, las generosas visiones de tu mente insatisfecha, se han difundido en el silencio, perduran en la forma donde infundiste tu alma ! ; Vuelves al umbral materno con la frente agotada ; inmóvil la mano solícita, cinceladora del pensamiento ; yertos los brazos, tendidos al fraternal abrazo ; fríos los labios donde vibró la voz de la esperanza ; y el corazón, pronto a inmolarse en aras del amor, de la piedad, callado ! ; Retorna el artista de *Mis montañas*, de *La tradición nacional*, al seno de la tradición, al aire luminoso de las cumbres !

Los que han vivido en las noches profundas y se han sentido renacer en la soledad, ante el cielo de estrellas ; los que conocen la austeridad de la piedra, la transparencia del manantial en la aridez del yermo, la luz en el roquedal y en lo infinito, podrán explicarse la serenidad, el religioso arrobamiento de González. La colina peñascosa le habló

del pasado remoto, de la vieja tierra; el vestigio antiguo, de extinguidas razas; la mansión de los abuelos, del hogar. Ahí concibió la patria como una familia sustentada por vínculos de amor y de concordia. Esa vida sencilla le hizo olvidar el halago de la fortuna y descubrir el tesoro del conocimiento de sí mismo y del mundo. Ahí halló la Grecia de los pensadores que buscaron las causas; la noche le ofreció ahí el universo como un problema sublime. El estudio y la meditación le acercaban a la belleza intelectual perfecta, a la sabiduría, fruto del tiempo y la experiencia, sin apartarle del deber, de la realidad, de la observación minuciosa. De ahí vino a trabajar dentro de nuestra historia, a ponerla en contacto, sin desvirtuarla, con lo universal del pensamiento. En libros, discursos, planes de enseñanza, continuó la obra educativa impulsora de ideas y acciones fecundas. Tendió hacia la confraternidad de los jóvenes que estudian; vió en ellos no una fuerza pasiva, sino la inteligencia emprendedora que, apartándose con dignidad del simulacro que erigen la sabihondez y el hábito, «hará incommovible el cimiento de la cultura argentina en lo futuro».

Ésta será una casa de trabajo, dijo González de la Universidad de La Plata. Casa de trabajo es la Universidad; de trabajo en el aula, en el laboratorio, en las pacientes investigaciones. González quería ver al alumno en la labor diaria; sólo esa labor debía conducirlo a las ideas generales, a la síntesis. Sabía que el espíritu necesita del espíritu, debe educarse en el seno de los grandes espíritus, extraer la partícula áurea en el instante de atención, de intuición, de análisis. Su escuela es la moderna escuela experimental con sentido filosófico e histórico. En el sabio debe coexistir el humanista. Quien esté en la disciplina del estudio y del método no podrá ser un espíritu sordo a la voz interior; estudie el secreto de la creación poética, llegue a la claridad y a la belleza. Dentro de la correlación de estudios, las diversas carreras universitarias tendrían un punto de contacto con las letras en nuestra Facultad de Humanidades: ahí se formaría el profesorado de escuela científica, con normas de inflexible exactitud y lógica, reñidas con la solemnidad oratoria, pero no con la penetración y la elegancia.

Hay un ser que toca lo íntimo del ser, descubre las energías latentes, nos dirige en el camino de la investigación, despierta el entusiasmo y la esperanza; ese ser es el maestro, en la escuela, en la universidad, en la propia obra. Cuando el maestro no es artífice de almas, demás están los suntuosos colegios. Hombre de gobierno, maestro insigne él mismo, González sabía que no hay obra sin el obrero. Por eso quería formar maestros que fuesen intérpretes de lo esencial de la

cultura en su indivisible unidad intelectual, moral y estética. « Se instruye, pero no se educa, escribía en 1909; se nutre la inteligencia, pero no se calienta el corazón, pero no se ilumina el alma con el fuego y la lumbre de las virtudes inmanentes e imperecederas. » Con el progreso incesante de las instituciones, el pensamiento de González irá convirtiéndole en realidad; la justicia, la moderación, el sentimiento de dignidad humana y de respeto mutuo, educarán, desde los bancos de la escuela, las generaciones que continúen la obra ejemplar de los que aceptaron su propio sacrificio por el bien ajeno y llevaron en medio de la pasión y los rencores la voz de la concordia.

Leed en *Política espiritual* esas meditaciones y estudios hondísimos; ved la escuela soñada por González; penetrad en sus conceptos de universidad que se identifican con la estructura orgánica de la vida; para él la ciencia es de incomparable hermosura, aun dentro de una finalidad inmediata; nos conduce con el arte a una región donde las más opuestas tendencias se unen, se compenetran, se transfiguran.

En las noches de Chilecito, yo era niño, leía en libros que fueron de González, fundador de la biblioteca de este pueblo; a veces, el alba me sorprendía ante el volumen abierto. En La Rioja, en mis ocios de alumno, descubría mágicos aspectos de la ciencia y el arte en obras donadas por este sembrador de la cultura. Y cuando en la obscuridad de mi vida de amante de la belleza eterna y de los libros imperecederos, la lucha era dura, el porvenir incierto, la soledad abrumadora, sin que yo pensara en él, le vi venir con los brazos abiertos, hermano mayor en el ideal, grande en la germinación de sus sueños, a decirme: « Yo te escucho; continuemos. »

La amistad fundada en el culto de una religión indefinible y en misteriosas afinidades, era un don precioso en su vida. Él hablaba de las almas que se buscan en el espacio y en el tiempo. Leal, hospitalario, interpretaba el corazón del amigo, vibraba con él en las horas del coloquio y de la confidencia. « Mi casa, decía, es la casa de mis amigos; me ofendo cuando llaman a mi puerta, aquí se entra en la propia casa. » Hombre superior, sin limitaciones ni egoísmos, era la mente abierta al universo, lo que se transforma y adquiere nuevas facultades de ver, de entender y de admirar. En su conversación íntima aparecía con aspectos insospechados. En su sinceridad de pensador quería entregarse con la riqueza de sus meditaciones a la mente del joven. En la biblioteca del maestro se convivía con él en horas entrañables. En el silencio, cautivado por la seducción de sus temas predilectos, su palabra apagada adquiría una resonancia nueva. En su insaciable sueño de poesía, emancipábase de la realidad y del mun-

do y, dejándonos llevar por su pensamiento, se asomaba al horizonte de lo apenas entrevisto.

Maestro, en la Universidad nos está hablando y nos guía tu recuerdo; como el viajero, ve a lo lejos centellear la luz y al acercarse a la cima donde brillaba, la ve en otra cima distante; y siempre detrás de esa luz próxima y ya lejana, recorre inmenso camino; así, en nuestra obra diaria, cuando creemos alcanzarte, ya estás más allá; ya te has alejado llamándonos a otra región del pensamiento, a otra cima ignorada. Estudiad, porque la ciencia es el camino, nos dices, pero no olvidéis el corazón, sólo se sabe lo que se ama.

Maestro, seguiremos escuchándote en el coloquio interminable; filósofo, continuaremos iniciándonos en tu maravilloso mundo interior; artista, estamos contigo en la montaña, en la nube, en lo infinito; amigo, no es ésta la hora del adiós, las almas se unen para siempre, todo nos habla de tu espíritu inmortal, como en los más bellos días te veo volver hacia nosotros, renacer en nuestra mente. Te oímos.

**«Alas», boletín redactado e impreso por los alumnos de la Escuela graduada
«Joaquín V. González»**

Se ha publicado el primer número de *Alas*, boletín redactado e impreso por los alumnos de la Escuela graduada «Joaquín V. González», anexa a la Facultad.

La importancia del esfuerzo de los niños se pone de manifiesto en las 20 páginas del boletín cuidadosamente impreso, pese a los escasos elementos de trabajo que componen la pequeña imprenta instalada en el taller de trabajo manual de la Escuela.

Encabezan el boletín la salutación del Decano de la Facultad doctor Ricardo Levene y del director de la Escuela profesor Vicente Rascio, que trascribimos a continuación :

« Al dirigir este saludo al Director, maestros y alumnos de la Escuela, no lo hago en mi carácter de Decano por cierto, sino de maestro, y lo que es más valioso aún, en mi condición de padre.

« Todos los días tengo con mi hijito el diálogo cordial que me ha dado el privilegio de ser su amigo. Hablando con él pienso sin cesar en ustedes. Quiero significar que pienso en ustedes no sólo porque me lo impone el deber, sino porque me lo dicta el amor.

« Esta preocupación, que me honra, ha inspirado algunas indicaciones que hemos venido adoptando en la Escuela, con ayuda del director y maestros, reformas que giran alrededor de esta idea central :

es necesario promover en el niño el desarrollo de todas las aptitudes que le han sido dadas en germen por la naturaleza : la inteligencia, la memoria, la intuición, el sentimiento estético, el cálculo, el trabajo manual, la educación física.

« Por eso se alterna en la Escuela la enseñanza práctica de la agricultura con el estudio de la declamación y el modelado y trabajo manual con los idiomas vivos como francés e inglés.

« Un niño dotado de esta educación integral es el estudiante universitario de mañana, que cualquiera que sea la carrera que elija será un hombre consciente de la vida y sabrá comprender no sólo su especialización sino la de los demás, es decir, las relaciones de todas entre sí, como desde un observatorio para contemplar el mundo de los seres.

« El alma de la Escuela, además de la orientación y práctica moderna de sus estudios, es la alegría de los niños. Una escuela sin alegría, es una escuela sin luz y sin vida.

« Todo se puede aprender sin la ayuda de la tristeza, mala consejera disfrazada de amiga presuntuosa por que al final es escepticismo y decepción.

« La sana alegría engendra optimismo y lo que es más decisivo, sustenta la voluntad de vivir y luchar por la justicia y la cultura, de cuyos ideales un día los niños de esta escuela serán, yo lo espero, soldados de esa milicia.

« En la personalidad del hombre lo mejor le ha sido dado por el niño que lleva consigo si ha sabido protegerlo, como esos grandes ríos que penetrando en el mar conservan el sabor del agua dulce merced a la violencia de la corriente.

Ricardo Levene.

« *Alas...* es el epígrafe sugestivo y poético que encabeza este boletín de los alumnos de la Escuela graduada « Joaquín V. González », anexa a la Facultad de Humanidades. Es la designación que hemos elegido para estas páginas, mediante las cuales, al ensayar sus primeros aleteos literarios y revelar sus primeras inquietudes espirituales, los niños contribuirán a que nuestra escuela se conozca, a que trasciendan los métodos que en ella se aplican y la vida libre y activa, pero disciplinada, que en ella se vive.

« Es posible que también trasciendan las fallas y los errores, porque nuestra escuela no pretende haber alcanzado la perfección. Siendo

un laboratorio de ensayos pacientes y continuos, el día que por desgracia tuviera tan vana pretensión, habría desaparecido el impulso vital que la anima y se habría convertido en un estéril conjunto de normas, de sistemas y de dogmas. Lejos de eso, procuramos mantener abiertos amplios ventanales a todos los rumbos y por ellos observamos los signos del presente, porque deseamos responder a todos los llamamientos del porvenir.

« Llevados por ese afán de constante mejoramiento hemos también creado el boletín de la escuela. De hoy en adelante, esta pequeña comunidad que colabora modestamente, pero con entusiasmo, en el advenimiento de una vida mejor, dirá por la voz de sus alumnos cuáles son las actividades y el espíritu que la animan. Que esa voz sea sincera y espontánea es mi mayor preocupación, y para ello reclamo todo el entusiasmo de los niños y la amplia pero discreta colaboración de los maestros, cuya misión más difícil será, sin duda, la de estimular y orientar a los pequeños redactores, sin que el estilo infantil pierda la gracia y la frescura que debe caracterizarlo.

Vicente Rascio.


Boletín de Historia de las religiones americanas

Desde el año próximo la Facultad editará el *Boletín de Historia de las religiones de América*. En este boletín se concretará una parte de las actividades de la cátedra de Historia de las religiones inaugurada el corriente año en nuestra Facultad.

Los fundamentos y propósitos de tal creación constan en el acta del Consejo académico de la Facultad del 26 de octubre, que en lo pertinente se transcribe a continuación

El señor decano doctor Levene manifiesta que los profesores Carlos Correa Luna y Pascual Guaglianone han inaugurado públicamente con éxito los cursos de Historia argentina contemporánea e Historia de las religiones, exponiendo cada uno de dichos profesores los problemas que abarcan las respectivas materias. Ambas conferencias se publicarán en el próximo tomo de *Humanidades* dedicado a temas de historia. Respecto de la segunda cátedra debe informar que el profesor Guaglianone no se limitará a dictar el curso sino que también realizará, con la colaboración de los alumnos, una tarea que dará una nueva nota en las actividades universitarias de nuestro país, satisfaciendo así el pensamiento de no superponer la labor de las Facultades similares del país reali-

zando una labor original. Se publicará desde el año próximo el *Boletín de Historia de las religiones de América*. Como su nombre lo indica, en dicha publicación se tratará de presentar los materiales bibliográficos, documentación y crítica referente a las religiones del continente americano. Será una creación típica de nuestra Facultad, que prestará un gran servicio a la cultura americana y facilitará la tarea de los que se dediquen al estudio de las religiones americanas. Si el Consejo autoriza la publicación de este Boletín a partir del año próximo, se nombrará desde ya al profesor Guaglianone director del Boletín a fin de que oficializada la creación comience a preparar el plan y los materiales del primer número que aparecerá terminadas las vacaciones. Los señores consejeros Chiabra y Arrieta adhieren a la iniciativa y el señor consejero Guaglianone deja constancia que la idea partió del señor Decano a la cual prestó de inmediato su aprobación y prometió su más decidida cooperación, y tratará de que los alumnos de su curso cooperen en la reunión del material que personalmente sistematizará de acuerdo con un plan general que está preparando. Agrega el señor Guaglianone que ya ha conversado con el profesor Rivet, actualmente en el país, para que lo ponga en relación con los especialistas franceses. En Italia durante el Ministerio de Gentile estos estudios fueron fomentados y el profesor Pettazzoni ha iniciado ya sus trabajos. Pero lo americano desde Canadá a Tierra del Fuego está completamente olvidado y faltan las publicaciones críticas e informativas que se ocupan exclusivamente de las religiones del Continente para estudiarlas y compararlas después de recopilar y seleccionar toda la bibliografía existente. Esta es la tarea que se propone realizar, como contribución de nuestra Facultad al estudio de tan importante sector de la cultura de América. Comenzará por preparar la bibliografía argentina de la materia y en mayo próximo presentará el plan detallado a fin de iniciar las publicaciones. El Consejo aprueba la creación del Boletín y designa director al profesor Pascual Guaglianone.



ÍNDICE DEL TOMO XVI

EMILIO FRUGONI, El determinismo del hambre	11
M. IBÉRICO Y RODRÍGUEZ, La religiosidad de Dostoyevski.....	43
ENRIQUE MARTÍNEZ PAZ, La filosofía del derecho de Rodolfo Stam- mler	53
RAÚL A. Orgaz, La sociología actual.....	105
TOMÁS D. CASARES, El derecho en la filosofía neoescolástica	119
ALBERTO J. RODRÍGUEZ, Concepto de la filosofía del derecho	145
CHR. JAKOB, Sobre la enseñanza de las ciencias biológicas en la escuela primaria y secundaria	159
ENRIQUE MOUCHET, Juan Enrique Pestalozzi. Su vida y sus obras.	173
ALFREDO FRANCESCHI, Beethoven	247
S. RASKOVSKY, Los clásicos principios rectores del pensamiento	267

LIBROS

J. Simmel, <i>Sociología</i>	293
W. Wundt, <i>Elementos de psicología de los pueblos</i>	297
J. Navarro-Monzó, <i>Helenismo y Judaísmo</i>	298
R. Altamira, <i>La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas</i> .	299
A. Sagarna, <i>El panorama docente nacional</i>	300
<i>Estudio e interpretación de la ley número 934</i>	301
A. Sagarna, <i>Pláticas docentes</i>	303
J. B. Terán, <i>La salud de la América española</i>	304
R. Rojas, <i>Deberes de la juventud</i>	305
C. Vaz-Ferreira, <i>Un proyecto sobre escuelas y liceos</i>	306
J. Dewey, <i>Los fines, las materias y los métodos de educación</i>	306
G. Wyneken, <i>Escuela y cultura juvenil</i>	307
E. Labougle, <i>Domingo Faustino Sarmiento</i>	307
J. F. Carbonel, <i>Parques escolares</i>	308
A. L. Palacios, <i>Por la universidad democrática</i>	309

ARTÍCULOS

P. Groussac, <i>El ídolo del hogar. (A mis nietos)</i>	310
R. Altamira, <i>Meditación al inaugurar la «Biblioteca Pestalozzi»</i>	311
<i>Los principios morales que cimentan la educación, según Dewey</i>	313
P. Rojas-Paz, <i>Tradición y revolución</i>	315
F. Romero, <i>Sobre el problema de los valores. (A propósito de un libro de Augusto Messer)</i>	315
R. A. Orgaz, <i>La esencia de la revolución. La tesis de Taine</i>	315
C. Alberini, <i>La filosofía y las relaciones internacionales</i>	316
B. Croce, <i>Puntos de orientación de la filosofía moderna</i>	316
V. Vergara, <i>La instrucción primaria en 1926</i>	317
M. Soto-Hall, <i>La fraternidad estudiantil en la América latina</i>	317
J. Rey-Pastor, <i>Valor educativo de la enseñanza matemática</i>	318
V. Rascio, <i>Escuela graduada «Joaquín V. González»</i>	318
G. Mistral, <i>La reforma educacional en México</i>	318
R. Monner-Sans, <i>Escribamos bien</i>	318
P. Marti, <i>La educación musical en las escuelas públicas</i>	319
F. Legarra, <i>La reforma de la enseñanza</i>	319
J. F. Jáuregui, <i>Las actividades prácticas en la escuela primaria</i>	320
C. Guillen de Rezzano, <i>La escuela nueva en acción. Contribución argentina a la realización de la escuela activa</i>	320
C. Guillen de Rezzano, <i>La escuela argentina en Locarno. Contribución argentina a la realización de la escuela activa</i>	321
C. Guillen de Rezzano, <i>Sugestiones para la Escuela Nueva</i>	321
B. Ensor, <i>La nueva educación en Europa</i>	321
J. R. Doldan, <i>Orientaciones de la enseñanza primaria y profesional</i> ...	322
J. B. Concha-Castello, <i>El porcentaje de analfabetos aumenta</i>	322
J. D. Campos, <i>La escuela primaria en Tucumán</i>	322
T. Caccavari, <i>Causas que determinan la inasistencia en las escuelas rurales</i>	323
C. Jesinghaus, <i>¿Qué carreras debieran seguir los bachilleres?</i>	323
G. M. Ferrari, <i>Un grande maestro d'anime Giovanni Pascoli</i>	324
A. Messer, <i>Cultura y educación</i>	324
J. Eychene, <i>El maestro rural</i>	325
P. A. Pizzurno, <i>La escuela y el progreso social</i>	326
E. Spranger, <i>El centenario de Pestalozzi y la investigación pestalozziana</i>	327
S. Müntz, <i>Las Universidades rusas</i>	329
J. Adams, <i>Progresos recientes de la educación en Europa</i>	329
R. Lehmann, <i>La significación de la filosofía de Eucken para la educación</i>	331
C. Bolívar y Pieltain, <i>Cómo se puede formar una colección zoológica en la escuela</i>	331
W. H. Kilpatrick, <i>Ideas modernas sobre disciplina</i>	332

P. Vavery, <i>Notas sobre la grandeza y decadencia de Europa</i>	333
M. Ibérico y Rodríguez, <i>Bergson y Feeud</i>	334
Ch. Baudouin, <i>Les psychoses et les frontières de la folie</i>	334
L. Dujovne, <i>La teoría de la ciencia Meyerson</i>	335
C. Astrada, <i>El problema epistemológico en la filosofía actual</i>	336
S. Sanctis, <i>Instinto e inconsciente. Discusión crítica</i>	337
O. Spengler, <i>Prusianismo y socialismo</i>	338
N. de Anquín, <i>El problema epistemológico en la filosofía actual</i>	340
M. de Vedia y Mitre, <i>La inmortalidad de Maquiavelo</i>	341
L. Lugones, <i>Elogio de Maquiavelo</i>	342
P. Sainz y Rodríguez, <i>Raimundo Lulio y sus relaciones con la mística semítica</i>	342
J. von Below, <i>Comienzo y objetivo de la sociología</i>	343
M. M. Rossi, <i>Il pragmatismo por Chiocchetti E</i>	343
G. H. Lestard, <i>La orientación profesional de la juventud argentina</i> ...	344
P. Oestreich, <i>La reforma escolar en Alemania</i>	344
L. Luzuriaga, <i>La reforma escolar en Austria</i>	345
A. Ballesteros, <i>La reforma escolar en Francia</i>	346

NOTICIAS SOBRE ESTUDIOS FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS

VIII Congreso internacional de psicología.....	349
IV Congreso Internacional de educación nueva.....	351
VI Congreso internacional de filosofía.....	352
El crecimiento de las grandes bibliotecas durante el primer cuarto del siglo xx. Las bibliotecas con cien y más incunables y su distribución geográfica sobre la tierra.....	354
Bulletin de l'Alliance Française.....	357
Ciclo argentino organizado por la Universidad Nacional de México, dedicado a estudiantes, maestros y obreros.....	358
La reforma universitaria en Chile	359
La Primera Conferencia Nacional de Profesores Universitarios de Higiene	360
IV Congreso internacional de educación moral.....	362
Instituto universitario de altos estudios internacionales de Ginebra.	363
Parques escolares en Montevideo.....	364

NOTICIAS DE LA FACULTAD

Anuario Bibliográfico.....	367
Biblioteca Humanidades.....	370
Cuadernos de temas para la escuela primaria.....	370
Conferencias de cultura general.....	371

Quinto Congreso universitario anual.....	371
Los egresados de la Facultad y los puestos directivos en la enseñanza primaria de la Provincia.....	374
Discurso del representante de la Universidad de La Plata, profesor Arturo Marasso, pronunciado en Chilecito con motivo de la traslación de los restos del doctor Joaquín V. González.....	377
<i>Alas</i> , boletín redactado e impreso por los alumnos de la Escuela graduada «Joaquín V. González».....	380
Boletín de Historia de las religiones americanas.....	382



PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

HUMANIDADES

16 volúmenes publicados (1920-1927).
Los tomos I a IV están agotados.

HUMANIDADES sólo publica trabajos inéditos. En prensa, tomo XVII correspondiente a Historia.

BIBLIOTECA HUMANIDADES

- I. *El lenguaje interior y los trastornos de la palabra*, por Enrique Mouchet, con introducción por Ricardo Levene, 1 vol.
- II. *Historia de la historiografía argentina*, por Rómulo D. Carbia, 1 vol.
- III. *Elementos de neurobiología* (primera parte), por Chr. Jakob, 1 vol.
- IV. *La teoría del conocimiento*, por Alfredo Franceschi, 1 vol.
- V. *Reconstrucción y versión poética de «Edipo Rey»*, por Leopoldo Longhi, 1 vol.
- VI. *Filología y Estética*, por Juan Chiabra, 1 vol.
- VIII. *Investigaciones acerca de la historia económica del Virreinato del Plata*, por Ricardo Levene, volumen 1º.

EN PRENSA

- VII. *Estudios hispanistas*, por Juan Millé-Giménez, 1 vol.
- IX. *Investigaciones acerca de la historia económica del Virreinato del Plata*, por Ricardo Levene, volumen 2º.

ANUARIO BIBLIOGRÁFICO DE HUMANIDADES

Tomo I, Bibliografía correspondiente al año 1926.

CUADERNOS DE TEMAS PARA LA ESCUELA PRIMARIA

- I. *Concepción actual de los problemas de la escuela primaria*, por María de Maeztu, con Advertencia de Ricardo Levene.
- II. *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori*, por María Montessori.
- III. *El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa*, por José Rezzano.
- IV. *Pestalozzi y su doctrina pedagógica*, por Enrique Mouchet.
- V. *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria*, por Ángel Cabrera.
- VI. *Perfil geográfico*, por Juan José Nágera.

Todas estas publicaciones se hallan de venta en el

Palacio del Libro, MAIPÚ, 49. Buenos Aires