

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

La ilusión, por el doctor Carlos ROBBÍGUEZ ETCHART, págs. 253, Coni Hnos. editores. El distinguido catedrático de la Universidad de La Plata, da á la publicidad una obra única en nuestra literatura nacional y que completa muchos trabajos de Psicología realizados en los últimos años. No es un libro de investigación, más sí de concepto característicamente analítico en donde la vasta erudición del autor brilla capítulo por capítulo. Es un trabajo original acerca de este fenómeno y la teoría que lo explica, escrita en un lenguaje que conservando su carácter científico, es cuidadosamente literario. Los problemas están dilucidados con una lógica admirable y un alto dominio de los elementos de los estados mentales y el papel que juegan en los procesos. He aquí, en síntesis, la tesis del autor:

La ilusión, en su sentido más popular, es una especie de deseo, de aspiración y de esperanza; pero como estos estados suponen siempre una tendencia motora de adquisición ó liberación, ora placentera, ora dolorosa, según las circunstancias, la ilusión es el deseo, la aspiración ó la esperanza sin tal tendencia: un fenómeno más estático que dinámico, un estado agradable de simple creencia. La ilusión, para el vulgo, comprende también los errores que no falsean las percepciones, como las ilusiones fundadas en una opinión exagerada de sí mismo ó en un pasado que semeja á la reminiscencia. En igual sentido la ilusión es el error que cometemos apreciando nuestras sensaciones de un modo distinto de los demás. Es iluso el que por naturaleza ó hábito confía ciegamente en el éxito de las empresas, en la inflexibilidad de la conducta ó de cualquier otra manera, rompe el ritmo de la asociación intelectual. Taine expone los procedimientos empleados por la naturaleza para producir conocimientos; uno, que consiste en crear ilusiones dentro de nosotros mismos, otro, que consiste en rectificarlas. Taine no distingue la ilusión y la alucinación como fenómenos distintos, aun cuando emplee por separado, ambas denominaciones. En su concepto, la percepción es una alucinación

verdadera, es decir, una percepción rectificada, confirmada por la observación ó el juicio y representada por un objeto real idéntico á su representación ó imagen: la percepción imperfecta, la que no corresponde en totalidad al objeto real es una alucinación propiamente dicha; la imagen de una sensación, visiva ó auditiva, es una alucinación psico-sensorial; y finalmente las imágenes representativas, los fantaseos y los recuerdos son alucinaciones verdaderas. La alucinación, dice, «aunque parece una monstruosidad, es la trama misma de nuestra vida mental». Sully es más preciso que Taine. Considera la ilusión como una especie de terreno limítrofe entre el dominio de la inteligencia perfectamente sana y la demencia. «Nuestro círculo luminoso de percepción racional, dice Sully, está rodeado de un fenómeno luminoso de ilusiones». Allí donde se advierte una percepción ó creencia anómala, hay ilusión. Sully define la ilusión, en general, como toda especie de error que simula el conocimiento inmediato, evidente por sí mismo ó intuitivo bajo la forma de una percepción sensorial ó de otra cualquiera. Se padece ilusión cuando se cree una cosa por sí misma, no como conclusión de otra, siempre que se pueda demostrar su falsedad. Para Wundt, hay ilusiones cuando se desnaturalizan las impresiones sensoriales externas. Las ilusiones son una simple asimilación de carácter alucinatorio. La ilusión es un fenómeno que á la inversa de la alucinación tiene por punto de partida una impresión real, es una percepción con objeto, pero errónea, ó en otros términos, «la falsa interpretación de una sensación percibida». «La ilusión, según Lasègue, es á la alucinación lo que la maleficencia á la calumnia. La ilusión se apoya sobre la realidad, pero la borda; la alucinación lo inventa todo, no dice una sola palabra de verdad». En sentido popular, las ilusiones pueden dividirse en dos categorías: 1º Ilusiones sentidas y producidas por la misma persona; como son las que provienen de la fatiga del pensamiento. 2º Ilusiones producidas por una persona y sentidas por otra; como son las que afectan al pensamiento, provocan emociones, falsean la deliberación. Partiendo, James de la base de que la ilusión es una percepción falsa inferida por la mente, atribuye su producción á dos causas: 1º Porque si bien no es la causa real presente, es empero la causa habitual inveterada ó más probable de la sensación efectiva; 2º Porque la inteligencia está temporalmente llena del pensamiento de aquel objeto y por tal motivo la sensación se halla peculiarmente inclinada á sugerirlo. Biervliet y otros, consideran las ilusiones de los sentidos dividiéndolas en dos clases: 1ª Ilusiones resultantes de un defecto orgánico; 2ª Ilusiones resultantes de un estado anormal del organismo. De nuestra parte las dividiremos en corporales, que comprenden las sensoriales: de todos los sentidos. Internas ó cenestésicas: de todo el organismo, principalmente de las vísceras. Motrices: movimientos de todo el cuerpo y de los miembros. Las ilusiones mentales, que comprende: I. Ilusiones presentativas, provenientes: 1º De imágenes conmemorativas; una cosa ó persona, un sonido, un olor, etc. 2º De recuerdos: un acontecimiento, una acción, etc.

3º De opiniones: creencias, prejuicios, etc. 4º De estados afectivos: una emoción, etc.; II. Ilusiones representativas: Las ilusiones tienen, como las percepciones, dos períodos: uno de la percepción y otro de la asociación; el primero, de los sentidos directamente excitados; el segundo, de los grupos corticales llamados á intervenir con posterioridad. En sentido genérico, llámase ilusión á toda percepción que sale de los límites del conocimiento común. Las ilusiones sensoriales pueden provenir de imperfección natural, de falta total ó parcial y de deficiencias temporales, accidentales ó permanentes del órgano: como los errores debidos á la reflexión y refracción de la luz y del sonido, etc. Las ilusiones cenestésicas pueden ser ocasionadas por *alteraciones transitorias ó permanentes de cualquiera parte del organismo*, principalmente de las vísceras y del sistema del gran simpático. No es necesario penetrar en el terreno de la locura para hallar esa clase de anomalías. Ellas se observan en los casos en que las perturbaciones orgánicas no alcanzan á los centros nerviosos. El doctor Bourdet menciona tres clases de enfermedades generales del carácter: la hipocondría, la melancolía, la neuropatía. La primera se caracteriza por la tristeza, el lamento, preocupación continua en las enfermedades, etc. La melancolía es una tristeza general é invasora; pero extiende el afecto al mundo moral que lo circunda.

Propiamente hablando, no existen más ilusiones motrices que las derivadas de la falsa interpretación de una sensación visiva, acústica, muscular ó táctil. Pertenecen á esta categoría, los errores en que incurrimos cuando creemos que un objeto se aproxima ó se aleja, se estrecha ó dilata, etc. Las ilusiones mentales pueden ser presentativas ó representativas. Las primeras, tienen como factor necesario una percepción; las segundas carecen de concomitante real. Lo esencial en unas es que el resultado inmediato de la excitación sensitiva parece modificado ó suplantado por una imagen, acción ó afección conmemorativa; lo fundamental en otras es que la alteración se realiza entre fenómenos puramente centrales. En ambos casos, las ilusiones dependen, como las percepciones, de la estructura mental y de la situación psicológica de cada sujeto. La ilusión varía según el grado de fijación de la preocupación ó creencia, desde el límite mínimo en que la impresión actual prevalece relativamente á aquélla, hasta el límite máximo en que el elemento imaginativo gana en fuerza y la impresión se olvida. Cuando llega este punto la imaginación se libera de toda influencia sensorial y toca la frontera de la alucinación. La ilusión depende también de la disposición general de dotar á la naturaleza de vida y conciencia. El espíritu experimenta un consuelo atribuyendo á las cosas externas movibles, cualidades iguales á las suyas propias. El ilusionado que lo es siempre un imaginativo, un artista, un impetuoso, atiende más á su propia sensación subjetiva que á la impresión verdadera. La percepción adopta en él las vestiduras que la imaginación le atribuye y, de este modo, ofrécese la extravagancia de un fenómeno doble, real para los senti-



dos y de objetivación aparente para la conciencia. Las imágenes conmemorativas sensoriales, los recuerdos, las creencias son, como se ha visto, fuente principal de ilusión. Si se examina su respectiva naturaleza, se nota que, aunque diversos, cada uno de esos elementos ofrece en el instante de su acción sobre los estados perceptivos, una característica igual, una fuerza impulsiva considerable. La conciencia abrazada por el sentimiento puede manifestarse bajo dos formas principales: una positiva y negativa á la vez, de conservación é inhibición; otra positiva, de simple expansión. La conservación puede realizarse de tres maneras distintas: *a)* impidiendo todo cambio de estado; *b)* impidiendo el desarrollo de los estados; *c)* inhibiendo los estados que no armonizan con el sentimiento. La expansión puede efectuarse: *a)* sobre el cuerpo; *b)* sobre la propia conciencia. Es un hecho comprobado por la experiencia que si un sentimiento se une á algún estado intelectual, puede detener é impedir cualquiera otra asociación. El sentimiento, á diferencia de los demás estados de conciencia, tiene por principal característica la de abarcar la personalidad entera. El sentimiento puede también manifestarse bajo forma inhibitoria, excluyendo los elementos representativos ó afectivos que contrarían su acción. Si en medio de una comida, observa Paulhan, alguien refiere una historia emocionante, el movimiento de los cubiertos se apacigua. La expansión afectiva se efectúa sobre el cuerpo y sobre la propia conciencia. La expansión corporal es la relativa á la vida orgánica (circulación, respiración, nutrición, etc.), y al sistema nervioso (sensibilidad general y especial, motilidad, mímica, lenguaje, etc.). La expansión psíquica es la que atañe al contenido de la conciencia (percepción, ideas, recuerdos é inclinaciones). Las ilusiones provenientes del influjo afectivo, suelen persistir bajo dos formas en cierto modo opuestas: por una se olvida el pasado, como cuando se exclama: «Este es el placer más intenso que he experimentado en mi vida»; por otra, se agiganta el presente, como cuando se supone que la fidelidad será eterna. Otro de los importantes efectos del sentimiento es el de desfigurar el valor moral de los impulsos y de las reacciones corpóreas. Tal acto, condenado por la ley social, como atentatorio del orden, es juzgado como bueno por el sectario que lo ejecuta. El mecanismo de las ilusiones mentales representativas es, como su causa, el apuntado para las demás ilusiones. La imagen de una cosa ó persona puede ser falseada de dos modos principales: cuando sufre modificaciones internas de sus elementos, como ser, olvidos y adiciones, y cuando se les agregan otras imágenes mentales. En el primer caso, la ilusión puede provenir de cinco situaciones: 1º Confusión de los elementos de la imagen. 2º Desaparición ú olvido de uno ó más elementos de la imagen. 3º Desaparición de un elemento y agregación de otro nuevo. 4º Desaparición de todos los elementos de la imagen y agregación de uno nuevo. 5º Subsistencia de todos los elementos y agregación de uno nuevo.

Para que un recuerdo sea completo se requieren cuatro condiciones: 1º Realidad, que la imagen mnemónica corresponde á algún

objeto efectivo. 2º Integridad, que el objeto ó acontecimiento sean representados con exactitud. 3º Localización en el espacio, que el recuerdo se refiera al lugar verdadero en que se produjo la excitación primitiva. 4º Localización en el tiempo, que el recuerdo se refiera á la época exacta de la excitación original. Las situaciones que pueden formarse son también cuatro: 1ª Falsedad, la imagen mnemónica no corresponde á la realidad. 2ª Desfiguración, la imagen actual aunque efectivamente conmemorativa, no representa con exactitud el fenómeno real anterior. 3ª Error de lugar, la localización que se atribuye al fenómeno general, está falseada. 4ª Error de fecha, consiste en una falsa localización de los sucesos en el tiempo.

Este resumen es breve y por tanto, insuficiente para poner en evidencia todos los valores de esta obra, que debe contarse entre las de mayor significación del pensamiento argentino.

Vrédensky A. — *Logika kak tchast teorii poznavania*, San Petersburgo, 1912. — No es solamente una exposición de la lógica tradicional, es la concepción filosófica del autor que se refleja en numerosos pasajes, saliendo del dominio de la lógica propiamente dicha. Ha reunido en este trabajo, los resultados de las elucubraciones filosóficas y de su experiencia y pueden leerse en el curso de esta exposición las ideas profesadas por el honorable profesor de la Universidad de San Petersburgo, lo que los alemanes llaman un *Debenswerk*. Ha comenzado su carrera filosófica como partidario del criticismo, y en nuestros días combate la tesis criticista; M. Vrédensky es el autor de la *Crítica á la razón pura*; en un gran número de obras M. Vrédensky ha dado prueba de concepciones originales, que desarrollan y completan la filosofía kantiana. Dejamos expuestas las conclusiones del autor que nacen de la concepción de las leyes lógicas, pudiéndose llegar á los mismos fines, basándose en la necesidad de admitir los resultados apriorísticos que no pueden ser probados. De esto se deduce que la metafísica no es posible, como ciencia; pero todas las hipótesis metafísicas deben ser consideradas como probables.

La existencia de la naturaleza no puede ser puesta de manifiesto por un raciocinio como el de la existencia de Dios, pues la prueba ontológica de la existencia de Dios reposa sobre una falsa premisa; más con eso, dice el autor, no quiero decir que Dios no exista. El autor examina, además, problemas que no pertenecen directamente á la lógica, por ejemplo, el de la relación que existe entre el conocimiento y la creencia, el de la esencia del cristianismo, etc. Por cierto, volveremos sobre estos problemas en nuestro trabajo sobre la filosofía rusa. La obra contiene consideraciones interesantes acerca de los juicios analíticos, sobre la inducción y otros problemas. Varios, tal vez la mayoría, de sus capítulos, son un resumen breve de la concepción de un espíritu dialéctico hábil; la obra será leída con interés; y más aun, desde el punto de vista didáctico. — G. SELIBER.

Biometría. — *Procedimientos estadísticos aplicados á la antropometría*, por Manuel VELÁZQUEZ ANDRA E, 16 págs. — Define la antropometría, como la ciencia que se ocupa de las medidas del cuerpo y de cualquiera de sus partes, basada en la estadística y las matemáticas. Ella se ocupa: I. Medir la estatura, peso, cabeza, longitud de los miembros y proporciones del cuerpo. II. Medición de ciertas funciones fisiológicas como capacidad respiratoria, pulso, etc. III. Ciertos procesos biológicos como: las variaciones del cuerpo y sus diversas partes entre sí, de acuerdo con la raza, edad, clima, etc. IV. Defecto del ejercicio físico en el crecimiento del cuerpo. V. Ciertos procesos mentales. A principios del siglo XX la investigación de las diferencias físicas de las razas y proporciones del cuerpo humano establecieron la Antropometría como ciencia autónoma. El autor se ocupa luego, de la terminología antropométrica, de los métodos biométricos y termina con un cuadro, de experiencias realizadas en las escuelas elementales. — A. A. R.

La Patagonia Central. — *Descripción física y política de la Gobernación del Chubut*, por Marcelino MARTÍNEZ, 167 págs. — Libro importante, que será leído con interés, por tratarse del estudio de una región poco conocida. En este libro palpita el alma misteriosa de aquellas regiones del Sur, hasta ha poco desiertas y que hoy representan un mundo de prosperidad material y aun moral para la patria, pues allí hay tierra virgen, no solo para la ganadería, la agricultura, el comercio y las industrias, sino también para que las instituciones libres asuman su forma más pura. Poco ó ninguno de los que han escrito sobre la Patagonia la han recorrido con más detenimiento como su autor. Divide la obra en dos partes: I. Descripción física; en la orografía considera el sistema Andino y Central; en la hidrografía, el sistema del Atlántico y del Pacífico. II. Descripción política; regiones Norte y Sur con sus numerosos valles, pueblos y ciudades. Es una contribución valiosa, por sus vistas originales, al conocimiento del país.

L'année psychologique, por Alfredo BINET. — «El año 1910 comienza con la muerte de Williams James, en pleno despertar de su personalidad científica», decía Alfredo Binet en el prefacio de este volumen. Binet nos prometía nuevas investigaciones, particularmente sobre el problema difícil de las aptitudes; se proponía perfeccionar su última obra, y pensaba en las nuevas orientaciones de sus estudios; pero la muerte no permitió que sus intenciones, laborioso como ha sido toda su vida, pudieran ser realizadas. Y es por esto que con hondo pesar queremos con este décimo séptimo volumen, cerrar la serie de los *Années psychologiques* que publicaba Alfredo Binet.

Fuera de un centenar de páginas de análisis, este *Année psychologique* no comprende más que una larga serie de memorias originales, cuya mayor parte se deben á la pluma de Alfredo Binet, solo, ó en colaboración con Th. Simon. Y, entre estas memorias, la primera es particularmente importante; porque desarrolla el concepto que Alfredo Binet se había formado del pensamiento sin

imagen, concepto que tiende, bajo ciertas formas, á imponerse más y más á la psicología contemporánea.

— *Qu'est-ce qu'une emotion? Qu'est-ce qu'un acte intellectuel?* — A las investigaciones sobre los mecanismos mentales, y las dependencias entre ellos se ha opuesto una corriente psicológica más poderosa, que ha rehabilitado la introspección, en particular bajo la forma de métodos de cuestionarios, y que viene á explicar la naturaleza de los fenómenos psíquicos. Esta preocupación suscitó la teoría de las imágenes, como la teoría de las emociones de James. Pero se constata hoy día que las imágenes, los residuos de sensaciones son incapaces de reconstituir, con toda su riqueza y su complejidad, el pensamiento humano.

De estos hechos nacieron teorías tales, para satisfacer. Ciertos autores invocan la acción de imágenes inconcientes, ó un ajustamiento cerebral, ó también las direcciones del pensamiento, y de los sentimientos intelectuales. Alfredo Binet cree que es necesario recurrir á la noción de « actitud » que los alemanes llaman « Brustbeinlage », la actitud pudiendo ser coloreada de pensamientos, pero sin necesidad. Hasta allí, no tiene más que una palabra é importa poco que esta palabra pertenezca á un lenguaje fisiológico ó á un lenguaje psicológico, si no implica de ningún modo un contenido definido. Pero Binet ha tratado de dar al término un significado exacto. « Una actitud mental, dice, parece ser un hecho análogo á una actitud física; es una preparación para un acto, un esquema de la acción, que queda interiormente, y se nos revela por las sensaciones subjetivas que la acompañan ».

Y aún: esta suspensión de la actividad motriz; los actos reales son reemplazados por los actos virtuales de las actitudes; es sobre estas actitudes, elementos también fundamentales de la imagen, que se edifica toda una parte de la vida psíquica ». En resumen, el fin de la vida es siempre la acción; pero, suspendida la acción en ciertos casos, la vida mental aparece esquematizada en actos. ¿Desde entonces la vida mental se revelará como basada en los estados de tensión muscular, las actitudes sostenidas en las contracciones estáticas determinadas de los músculos? Es, en efecto, la consecuencia á la cual Binet no ha temido llegar. Nosotros pensamos, según él, con los músculos.

La emoción es una actitud que percibimos, y el acto intelectual es una actitud que podemos percibir. Lo que distingue á la emoción, es debido á sensaciones orgánicas intensas, á sensaciones que Binet califica de subjetivas, y que faltan en los actos intelectuales donde dominan las imágenes. Y, por otra parte, la reacción emotiva es más desordenada; sistematizándose, se intelectualiza. La teoría nueva está calculada por Binet como un dinamismo, que introduce el movimiento y el acto en la psicología, bien que, en realidad, la actitud sea estática y que la intervención del músculo no sea de ningún modo lugar de movimiento. Tiene una hipótesis ingeniosa, con sugerencias de las más interesantes. Ella se presta á la verificación del papel de los músculos y de las tensiones musculares en los pro-

cesos intelectuales. No la creo completamente exacta, pero poco importa, si es fecunda; es esta una buena semilla que Binet ha sembrado y que no dejará sin duda, sin germinar.

— *Evolution psycho-physiologique de l'enfant, du jour de sa naissance à l'âge de deux ans.*—El resumen sintético de los fenómenos característicos de la psicología infantil en el curso de los primeros meses, está ilustrado con observaciones concretas, pero de inspiración un poco abstracta.

Al nacer «el niño no es más que un reflejo», y reacciona á todas las categorías de excitaciones sensoriales. A los tres meses, reconoce las personas y ciertos objetos, por los cuales se interesa, presenta expresiones afectivas; á los seis meses, «tira la barba á su padre y los cabellos á su madre»; á los 9 meses presenta cualquier manifestación verbal; á los doce meses, se muestra testarudo y caprichoso, sube sobre las sillas, puede repetir un aire musical sobre dos ó tres notas; á los dos años, puede hablar mal, y presenta ya una diferencia sexual de comportamiento.

— *Des méthodes dans la psychologie speciale.*—Por psicología especial, el autor entiende «la parte de la psicología que, en lugar de investigar las leyes generales, la vida psíquica de todos, se ocupa de las diferencias entre los individuos y los grupos de individuos para hacer resaltar en esta misma diversidad, un orden más ó menos exacto y completo». Esta psicología, que siempre ha tenido, dice con razón el autor, un carácter semi literario y semi-artístico, y que lleva al conocimiento del carácter, ha sido particularmente cultivada en Francia.

G. Heymans trata de desarrollar el concepto de «psicología especial» en una dirección más rigurosamente científica, desconfiando de la observación diaria, preciosa pero raramente objetiva, y de la introspección, así como del método deductivo de Stuart Mill, considerando que las «psicografías», las monografías psicológicas completas de un gran número de individuos se han escrito con el propósito de utilizar los documentos biográficos de una parte, y de hacer un llamado por otra parte, al método de las encuestas. Este último método, que ha utilizado personalmente con mucho ingenio buscando múltiples correlaciones, puede evidentemente ser fecundo en este dominio.

— *L'école et la Société.*—Este estudio está basado sobre algunas estadísticas relativas al destino social de los alumnos de algunas escuelas primarias, de donde parece resultar que los buenos alumnos tienen tendencias á elevar un poco su nivel social.

— *Nouvelle recherches, sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école.*—Teniendo en cuenta las objeciones que había hecho Binet, habiáanse recibido las pruebas que había propuesto para la medida del nivel intelectual, suprimiendo las pruebas muy escolares (escribir al dictado, copiar un modelo escrito) ó bajo la dependencia de la educación familiar (recitar los días de la semana, decir el número de los dedos y su edad), recorrer las edades correspondientes á las pruebas, etc. Nuevas pruebas se proponen: copia de un dibujo de memoria, sugestión de líneas, diferencias abstractas.

Las series nuevas se sometieron á la experiencia. El nivel intelectual determinado por el método ha demostrado una correlación estrecha con el nivel escolar. Hace que por la repetición de las pruebas progresen las respuestas, y ha sugerido la idea del test de substitución. En las escuelas cómodas, el nivel intelectual se manifiesta superior en relación con la escala de las edades; la situación social ejerce una influencia notable sobre la precocidad, de donde resulta que las indicaciones de la escala no son válidas más que para un medio bien definido.

— *Fonctions psychiques et troubles mentaux.* — A propósito de las investigaciones paralelas de Binet y Simón, MIGNARD resume las conclusiones á las cuales Toulouse y él han llegado cada uno por su parte, diciendo que la «auto-conducción», es el poder de dirigir las propias funciones mentales. En la confusión mental, «no hay ofuscación de conciencia, escisión de personalidad como en la histeria, ni supresión de los poderes directores para ciertos hechos particulares, como en la locura consciente; hay, más bien, una relación general de estas funciones directrices, relajación que trae la incoherencia, la desatención, y secundariamente la debilidad aparente del juicio y los trastornos de la memoria de fijación». En la manía, el poder de inhibición es el que se pierde especialmente, é inversamente en la melancolía el poder de actividad libre. En el delirio, hay un trastorno del sentimiento intelectual de la creencia, aplicado ciegamente á las imágenes ó á las ideas que una desviación afectiva mantiene constante en el espíritu. En la demencia, hay pérdida de la función creatriz de combinaciones ó hipótesis. Hay allí una interesante tentativa de análisis psicológico de los trastornos mentales, y que promete ser muy fecundo.

— *Ferrin. — L'altruisme morbide.* — Ingenioso y fino, este estudio del altruismo mórbido, del «don quijotesco» podría decirse, reúne los diversos hechos que estaban hasta ahora difundidos en la literatura. El autor se ve obligado á yuxtaponer los paralíticos generales y los dementes seniles, los alcohólicos y los maniáticos, los melancólicos y los perseguidos que reúnen la exageración mórbida de la emoción tierna. Estos son los asociados por exceso de sociabilidad. En los límites de estos estados patológicos hubieran podido figurar estos jueces del tribunal revolucionario, cuya alma, piadosa para la humanidad, no conoce, como instrumento de felicidad, sino la cuchilla de la guillotina, que ha hecho revivir Anatole France en su admirable novela «Les Dieux ont soif».

— *Le délire d'interprétation et la folie systématisée.* — Los autores vuelven sobre la cuestión del delirio de interpretación á propósito de los numerosos estudios de que ha sido objeto. Este delirio es notable á la vez por la proliferación de los errores de juicio y por la ausencia de trastornos sensoriales, bien que él se debe ocasionalmente á las alucinaciones episódicas en los interpretantes. El delirio de la interpretación es como una psicosis constitucional, caracterizada á la vez por la ausencia de sentido crítico y la hiperestesia afectiva, y que coincidirá en parte, con la locura sistematizada de Binet y Simón, por otra parte un poco nebulosa.

«Se ha satirizado, concluyen los autores, esta necesidad de crear nuevas entidades mórbidas. Pero hoy día las clasificaciones sistemáticas han sido condenadas; es necesario investigar más variedad de tipos mórbidos que una no zoología simplista — una no zoología lenta — querrá dejar confundido». Hay una tendencia útil como la de crear «pequeñas especies» en botánica, útil porque renueva el análisis, pero que no es sin perjuicio ni riesgo de ser llevados á crear una entidad mórbida para cada enfermedad.

— *La confusión mental.* — La confusión aparece como un síntoma poderoso, con el mismo título que el delirio ó la alucinación se encontrará en las afecciones más diversas, y esta opinión se justifica por el análisis de tres casos: donde la confusión aparece, ya por la excitación, ya por la demencia.

— *Definición de l'alienation.* — Los autores examinan la diferencia entre el individuo sano y el alienado del punto de vista médico (el alienado es un enfermo que presenta los trastornos mentales clasificados como tales; es alienado porque presenta una deformación por exceso, defecto ó desviación de una función psicológica y que el resto de la inteligencia hace una acogida mórbida á los productos de esta función deformada); del punto de vista sociológico (el alienado es inadaptable á las condiciones ordinarias de la existencia). Después de una discusión de la apreciación de la responsabilidad por los médicos peritos, viene un ensayo de distinción del alienado y del criminal, que no es un enfermo, ensayo falto de base, la necesaria, el estudio preciso del tipo criminal; en fin, sigue una clasificación crítica de las formas de la alienación: formas vesánicas (histeria, locura conciente, locura sistematizada, locura maniática depresiva); psicosis orgánica (infecciones é intoxicaciones, alcoholismo, demencia comprendiendo la demencia precoz, detenciones congénitas, etc.).

— *Paralèle entre les classifications de alienistes.* — Los autores hacen una importante comparación de dos clasificaciones de las enfermedades mentales, las de Hagnan y las de Kraepelin, y concluyen apoyando su propia clasificación, á división bi-partita y cuyo principio no se encuentra en las pruebas anteriores. — H. PIÉRON.

La Enseñanza en Alemania, por Alejandro FUENZALIDA; páginas 440, Santiago de Chile. — Pocas obras presetan como ésta, con tanta claridad el aspecto educativo de una nación. Suprimida la vana disertación y los criterios personales que no pueden, en un informe de esta naturaleza, interesar como los hechos, el libro es una fuente preciosa de información ajustada á un plan bien distribuido. Por otra parte, el señor Fuenzalida, durante su estadía de un año, se ha consagrado al estudio y á la investigación en ministerios, consejos y colegios; de suerte que ofrece en su obra no extractos de memorias, sino frutos de la observación personal. El libro contiene: el ministerio de Instrucción Pública de Prusia (organización, edificio, empleados, libros, etc.); las resoluciones ministeriales; el presupuesto, los sueldos de los empleados, la enseñanza superior universitaria, (liceos de hombres, la enseñanza de la mujer); la enseñanza

primaria, (edificación, higiene, inspección, escuelas normales, recursos, etc.); la enseñanza en las escuelas medias; el libro termina con dos capítulos sobre aplicaciones prácticas para Chile. El A. presta una eficacísima contribución al mejoramiento de las instituciones sud-americanas por el conocimiento preciso que con esta obra podamos tener de las similares alemanas.—M.

Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Buenos Aires; publicados bajo la dirección del doctor Juan A. GARCÍA; págs. 904. Esta publicación que tanto prestigia la intelectualidad de nuestra república, contiene estudios fundamentales sobre cuestiones de Derecho suscriptos por L. M. Drago, P. Oertmann, A. Alvarez, Herrera Vegas, Weigel Muñoz, F. Martín y Herrera, A. Colmo, A. Calandrelli, J. Zúmburus, del Valle Iberlucea, Jorge Cabral, Oribe y E. Hinojosa.

Nuevo Mundo Moral, por Carlos N. VERGARA, págs. 800, Buenos Aires. — Este libro, como su predecesor *Revolución Pacífica*, es una miscelánea de trabajos de diversa índole publicados por el autor en revistas y diarios desde los primeros años de su actuación didáctica. Domina en las páginas de esta obra, el espíritu bien conocido del autor. Propagandista ardiente de grandes ideales, entusiasmo joven, fé profunda, un tanto paradójal en la acción de los hombres, mezcla de liberalismo extremo y poder divino; surge de todo esto, sin embargo, una filosofía optimista, una constante glorificación de los hombres y las cosas y la exaltación de la virtud como directriz de la conciencia humana. El A., ha servido, en esta forma, á los intereses públicos y, particularmente, á los de la educación, pues, batallador de circunstancias, su palabra en cierto momento, fué bandera, fué escuela y fué opinión, rompiendo con dogmas que pudieron ser funestos al país. Por insignia la libertad, la ha proclamado en todas formas, siendo á veces su víctima, sin someter las opiniones á la depuración del análisis que el autor ha rehuído siempre, pues, considera que la impresión de las cosas dan suficientes elementos para resolver y decidir los actos. Al espíritu sistemático, á los acostumbrados á los métodos de la ciencia, los libros de Vergara resultarán desordenados porque escapan siempre á los principios y á las leyes á que se pretende someter el pensamiento sea cual fuere. El libro es característicamente personal y, el mundo que en él se advierte es precisamente nuevo como realidad. A través de sus páginas se advierte un carácter, un luchador, nunca abatido por los reveses de una vida de labor intensa. — M.

Páginas de un maestro, por Juan R. DAHLQUIST, págs. 215. — Colección de artículos, conferencias y discursos, con un prólogo del Dr. M. Domínguez. El A., que es un escritor, desarrolló con profundo espíritu didáctico diversos asuntos de carácter pedagógico, tales como las excursiones escolares, la disciplina escolar, la copa de leche, la lectura, la educación física, el patriotismo en la escuela, etc. Como educacionista realiza su acción en las escuelas del Paraguay

que, como dice el prologuista, es fecunda, sembrando nuevos ideales con un serio propósito de elevación y reforma. Hay un interesantísimo artículo *El maestro de antaño*, que describe la escuela en la campaña del Paraguay á mediados del siglo pasado, eficiente contribución á la Historia de la enseñanza en Sud América. — M.

Educación, por el Dr. Raúl VILLARROEL, págs. 86, Santa Fe.— En este folleto, el A. se ocupa con aquel modernismo que caracteriza á todos sus trabajos y aquel entusiasmo juvenil que es deseo de ver realizados grandes propósitos, de la trascendencia de la educación, su evolución, su realidad, su reglamentación. Funda sus reformas en la consulta de los grandes filósofos y de los grandes principios de la evolución biológica y social, de los que el A. se muestra penetrado para utilizarlos con éxito en el sostén de su tesis. Por tanto estas páginas constituyen un denso capítulo de filosofía pedagógica. — M.

Ideales practicados y practicables, por el Dr. J. B. ZUBIAUR, Buenos Aires, 1913.— En un país esencialmente cosmopolita como el nuestro, la enseñanza debe ser nacional y estar saturada del verbo liberal, moderno, debiendo distinguirse, por estos caracteres: teórico, práctico y experimental; nacional, americano, científico-literario, democrático-liberal, desde la escuela primaria hasta la universidad. Los caracteres de nacionalidad, democracia, liberalismo, intuición y práctica, deben intensificarse en la enseñanza primaria, seguir desarrollándose en la secundaria y especial, con la agregación del literario, artístico, teórico, científico, experimental y americano. La especialización científica, literaria y artística de los estudios superiores, no debe excluir la base en que se sustentan los primarios y secundarios, porque todos contribuyen á formar, con el profesional de preparación general ó especial, el hombre, el ciudadano, el americano.

Necesario es dictar una ley de instrucción pública sobre enseñanza secundaria y especial que libre á estas ramas de la amovilidad en los planes y programas de estudios, así como de los avances del politiquismo y sectarismo, les asegure una renta propia, les dé un órgano independiente, director ó consejo. Un rebajamiento general de los caracteres y una relajación de la cultura, es la síntesis de nuestra situación sociológica. El progreso, á que está sujeto el ser humano, impone el trabajo como primera condición de vida.

Las escuelas, colegios y universidades en los que hayan resuelto el problema de la edificación escolar, podrá desarrollarse, con tales edificios, la educación física, intuitiva, experimental y práctica, bajo un ambiente de luz, espacio y naturaleza, que se dá entre nosotros, con referencia á la cultura física y social, á las ciencias físicas y naturales y á las artes domésticas.

La calidad de la enseñanza primaria no ha mejorado en los últimos años, sino en la intensificación del culto de la patria y del patriotismo, enseñanza que suprime la palmeta, pero utiliza la anti-higiénica y antipedagógica pizarra manual, y casi excluye el pizarrón

que debe cubrir los tres ó cuatro muros de cada aula; llama, frondosidad escolar á los: talleres y cocinas, excursiones, ejercicios y torneos físicos, experimentación, contacto y cultivo de la naturaleza, amor de plantas y pájaros, edificios amplios y alegres, que atraigan al niño y al padre, apeguen al maestro á su tarea y sea éste producto de amor y competencia. Debe prodigarse el colegio secundario, continuación de la escuela primaria, con tres ó cuatro años de estudios en los que predomine una tendencia utilitaria y práctica, que conduzca al comercio, á la industria, á la agricultura; que aleje á la juventud del parasitismo de la oficina pública y la lleve al escenario de la labor proficua y solo permita el acceso á la universidad al que tenga aptitudes que lo habiliten para formar dignamente entre los dirigentes de la sociedad; y con él las escuelas industriales, de artes y oficios, profesionales, así como el colegio secundario ó liceo de señoritas, aunque la mujer debe recibir una enseñanza general, especial y doméstica, para su misión de esposa, madre, obrera, educadora. — A. A. ROBASSO.

Internado Sarmiento, exclusivo para estudiantes del Colegio Nacional de Dolores. — Ha sido fundado con el objeto de alojar en él especialmente á los jóvenes que de otras localidades vienen á cursar sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de esta ciudad, sin que esto suponga excluir de tal privilegio á los que radican en Dolores. Los padres de familia que han confiado la tutoría de sus hijos al Director del Internado, han comprobado los beneficios impartidos por la casa y cosechado la labor intensa en las pruebas de fin de año. Después de transcribir opiniones de los diarios, discursos pronunciados en la inauguración, termina con el reglamento del Internado. — A. A. R.

Anales de la Sociedad Química Argentina, t. I, Enero 1913. 96 págs. — Los Anales de la Sociedad Química Argentina reflejan la vida activa de nuestros laboratorios, los resultados de la enseñanza universitaria, los progresos de las industrias químicas argentinas, las riquezas inexploradas de nuestro suelo. El señor Herrero Ducloux presenta un cuadro gráfico que sintetiza la bibliografía química argentina, desde 1810 á 1910, con un breve comentario. Señala la revista una serie de experiencias químicas. — A. A. R.

Every day problems in teaching, por M. V. O'SHEA, 1913. — Demostré que el defecto más importante del autor, un arte muy imperfecto de la composición, era ampliamente compensado por lo que llamaría una imaginación pedagógica: la habilidad de descubrir problemas interesantes y delicados donde otros no ven más que soluciones hechas, donde ellos se instalan como en sus cátedras de profesores. La obra que M. O'Shea nos dá hoy, es precisamente la que nosotros esperábamos de su espíritu inventivo y observador, y es necesario agradecerle más de un centenar de problemas y ejercicios que propone como apéndice á su obra, á las informaciones de los maestros y observadores de la infancia, y donde cada uno lla-

maría legítimamente la atención de una sociedad de pedagogía. El libro de M. O'Shea se compone de capítulos y de párrafos sobre puntos particulares; contiene algunas ideas generales que marcan muy netamente el origen.

M. O'Shea no hace más que una alusión rápida, como si las cosas fuesen propicias á la concepción funcional de la infancia: «La infancia y la juventud, dice, han sido inventadas para que haya un periodo de vida durante la cual las innovaciones de toda especie puedan ensayarse» (p. 265).

Y he ahí una frase que alegraría á M. Stanley Hall (ó M. Claparède). Pero dos ideas más americanas contiene todo el libro: «Un profesor, dice, es una persona que enseña á un discípulo á adquirir nuevos conocimientos y á formar aptitudes por los procedimientos más económicos y más eficaces (1) (p. 299) *Economical et effective*: estas son las dos palabras americanas; no perder tiempo, obrar por resultados, y apreciar la acción según sus resultados. El método de enseñanza de la aritmética de M. O'Shea no es como el de M. Laisant: lo esencial es poner el niño lo más pronto posible en posesión de un instrumento cómodo del que pueda servirse, sin tener necesidad de conocer exactamente su naturaleza. *Speed, facility, accuracy, automatic facility*, he ahí lo que es preciso tratar de obtener cuando se enseña aritmética.

Este mismo hecho de ser económica y eficaz, y al mismo tiempo de permitir al niño conforme á su naturaleza de no posponer una faz importante de su desarrollo, es lo que inspira á M. O'Shea justas reflexiones sobre uno de los más grandes males del cual sufre nuestra práctica pedagógica francesa; se advierte fácilmente que quiero hablar de la deplorable manía que tienen los profesores de obligar á sus discípulos á expresarse en frases correctas y artificiales.

«El autor recuerda de un joven maestro que no sé cómo se había empecinado en obligar á sus discípulos á expresarse en frases correctas. El cree que si favorece su espontaneidad, su lenguaje se corrompe. Insiste para que todo discípulo, en el momento que va á responder, asegure las palabras que va á emplear, y no emplee otras. Cuando el niño ha dado su frase (his formal sentence), debe callar y sentarse. El (*wise*) se empeña en excluir de la clase todo lenguaje vulgar. Se esfuerza en suprimir las expresiones naturales de sus discípulos, para que ellos hablen con pureza. Este joven es la víctima de una falsa filosofía de la educación. El pondrá siempre delante de los ojos de sus discípulos lo mejor ó podrá preguntarles lo que sea mejor; y esto mejor, es de lo que los adultos hacen más caso. Sea lo que fuere, es un error ciertamente exigir á los discípulos estos modos de expresarse formales y estereotípicos para mejorar su lenguaje. En la clase de este maestro se oye muy rara vez á los discípulos hablar con naturalidad. Ellos no se expresan bien; intentan recordar una fraseología inflada

(1) Sobre este principio, basa su didáctica el profesor Mercante, quien lo expuso ampliamente en 1877 y particularmente en 1904 en su *Psicol. de la Apt. Matem.*

que olvidan cuando ellos salen de la clase. Animad, pues, á los niños para expresar su pensamiento con nitidez, de una manera viva y enérgica, y en el momento psicológico sabed sugerirle las palabras propias y las expresiones convenientes; pero no incomodéis la espontaneidad del niño. Vale más animar la libertad y la aventura en la expresión, á riesgo de caer en el error y la vulgaridad, que detener la espontaneidad insistiendo sobre la forma». Es sobre esta cita-ción que detengo mi análisis no sin recomendar una vez más á la atención de los pedagogos un libro donde hay tanta libertad de espíritu, y de feliz ó excelente factura. — R. C.

Educación vocacional, por Luis Felipe GONZÁLEZ, Costa Rica 1913, págs. 48.— Dos tipos de escuela se disputan al presente la hegemonía en la pedagogía moderna. La escuela puramente cultural intelectualista «del saber», como la llama Kerschesteiner, trátase de ser sustituida por otro tipo de escuela nueva, la escuela vocacional ó del trabajo. La educación, por consiguiente, permite la dirección de la sociedad y constituye una preparación para ese fin. La escuela vocacional, pues, tiene un carácter puramente utilitarista. La «*vocational school*» debe preparar para el trabajo y como éste reviste multiplicidad de formas, debe educar especialmente en una de ellas por la que siente vocación. Prepara al individuo para la adquisición de la riqueza intelectual ó material, al revés de la educación liberal que solo prepara para el consumo. Aseguran los partidarios de la «*vocational school*» que el siglo XX es el siglo del trabajo y que si la educación ha de preparar para la vida, debe proporcionar al niño un arte ú oficio que le permita realizar un trabajo eficiente; los hombres que trabajan, los industriales, son los factores más importantes de la civilización. La educación vocacional distingue grandes grupos que comprenden casi todas las profesiones y oficios. Esos grupos son: 1º el profesional, 2º el comercial, 3º el agrícola, 4º el industrial, 5º el marítimo, 6º el doméstico. La escuela vocacional fúndase también en el aumento progresivo del proletariado intelectual que reclama medidas restrictivas y reformas científicas en los sistemas educacionales. Aceptan los utilitaristas una jerarquía económica fundada á la vez en la división del trabajo. Presentan en primer escalón la agricultura y la industria; los industriales y transformadores ocupan el segundo puesto. En el tercero aparece el comercio. El cuarto puesto corresponde á los funcionarios públicos y á los profesionales, encargados de establecer el orden y de fomentar el progreso social, y por último los gremios lujosos, los artistas, los literatos, los poetas, y el intelectualismo mediano. La doctrina utilitarista es una de las bases de la educación vocacional. El educacionista John Palmer Garber, manifiesta que para dar al niño ó á la niña una preparación completa para los deberes de la vida, tendría que dárseles á escoger entre las siguientes vocaciones: *a*) vocaciones íntimamente asociadas con la protección del cuerpo del individuo; *b*) vocaciones dirigidas á proteger la familia y proporcionarles comodidades; *c*) vocaciones íntimamente asociadas con la producción de artículos de alimentación y con la preparación de las

comidas; *d*) vocaciones relacionadas con la preservación de la salud individual y social; *e*) vocaciones íntimamente relacionadas con todo lo referente al progreso moderno; *f*) vocaciones tendientes á satisfacer los deseos humanos más comunes. Lo que caracteriza á la educación vocacional es su aspecto práctico. Su lado débil es la ausencia de teoría, su dificultad de dar un conocimiento de las leyes y principios que rigen la práctica.

El carácter de la escuela vocacional, verdadera escuela de trabajo, debe consistir en asemejarse en cuanto sea posible al agente de producción industrial, el taller. Esto supone que los trabajos hechos en la escuela han de poder presentarse en el mercado como objetos de consumo, susceptibles de cotización, como cualquier otro artículo.

Base de la nueva tendencia de la escuela moderna es el utilitarismo. Las necesidades de la industria, dice Massip, exigen de la escuela que cultive más que hasta ahora la inteligencia del hombre. Hay en la industria contemporánea dos tendencias en que juega papel principal la inteligencia. Una tiende á suplantarlo la inteligencia y la habilidad del hombre por la producción mecánica de estas actividades, facilitando el manejo de la maquinaria á obreros de reducida inteligencia, y la otra tiende á una alta apreciación de la inteligencia que produce la máquina ó hace efectiva su aplicación á la industria, enalteciendo así el trabajo realizado con inteligencia y destreza. La primera rebaja al hombre á un nivel inferior á la máquina, al paso que la segunda despierta en él el instinto de creación ó aplicación de la máquina. La educación vocacional debe contener la primera y favorecer la segunda. Uno de los más hermosos resultados de la educación vocacional ha de ser el desarrollo de la tendencia actual á dignificar el trabajo.

Su adaptación en Costa Rica.— Dentro de las fases de la educación vocacional se cuentan la profesional, la comercial, la industrial, la agrícola y la doméstica. La educación en la escuela de campo debe ser eminentemente agrícola. Massip dice que: las escuelas de los campos deben tener por objeto preparar á los hijos de los campesinos para el trabajo del campo. Las escuelas en nuestros campos han de ser el campo mismo. Es necesario que el campesino sepa lo que tiene á su alrededor, que conozca las maravillas de la naturaleza y toda la riqueza que encierran sus campos. En Costa Rica hace falta entre los escolares ese sentimiento hacia la naturaleza y mientras él no se despierte, la vocación agrícola no podrá desarrollarse. Se hace preciso que los escolares vean en la naturaleza la fuente de todas las riquezas y que sabiendo penetrar en ella, sabiéndola explotar por los procedimientos que la ciencia aconseja, podrán darse cuenta de la gran mina que se esconde en sus entrañas, mina que sabrán extraer mediante el cultivo con arreglo á los métodos de la ciencia moderna. — A. A. ROBASSO.

Escuela Normal Nacional «Bernardino Rivadavia» del Azul; informe del Director, años 1911 y 1912. — El señor Gil NAVARRO, que la dirige, ha hecho de aquel establecimiento, por sus métodos, uno de los primeros del país. ¿Cómo ha consegui-

do elevar la escuela á tanta altura? Este informe, escrutado en sus detalles, explica el resultado. El señor Gil Navarro es uno de los pocos profesores que se han consagrado á la enseñanza pero con talento, es decir, perfeccionando día á día sus conceptos didácticos, con un propósito de realización que tanto lo eleva. Sus 237 páginas, al ocuparse de la disciplina y enseñanza en la aplicación del nuevo plan de estudios, contienen la análisis de la experiencia hecha con un fin serio de computar los resultados en la escuela de aplicación y en el curso normal en los que los métodos obedecen á este proceso: observar, razonar, investigar, con el objeto de entender los conocimientos. Las estadísticas evidencian una escuela de orden y de trabajo, en la que todos los profesores cooperan al éxito de la institución. Deseable fuera que obras de esta naturaleza se publicasen por todos los establecimientos de enseñanza. — V. M.

Cyclopa of Education, MONROE, Paul. A. — Tercer volumen, 4º, XI-682 págs. y 16 grabados. New York, The Macmillan Company, 1912.

Con este volumen, la famosa enciclopedia de pedagogía que dirige el ilustre Monroe alcanza á las letras LI, es decir, aproximadamente á la mitad de su cometido. El tomo resulta, si cabe, más interesante que los anteriores. Contiene multitud de artículos sobre asuntos de gran importancia, escritos por los primeros educadores de los E. U., Inglaterra, y algunos de Francia y Alemania.

Die Differentielle Psychologie, STERN, W. — 1 vol. 8º, IX-503 págs. Leipzig, J. A. Barth, 1911.

Esta obra no es una corrección de la que, con el título de *Ueber Psychologie der individuellen Differenzen* (Psicología de las diferencias individuales) publicó el autor hace algunos años. En realidad es una nueva producción, que hace honor á la ciencia alemana. Durante el último decenio, la psicología diferencial ó psicografía ha dado pasos de gigante que ha hecho de ella una rama importantísima de la psicología aplicada, cuya importancia para la pedagogía no es preciso encarecer. Stern, el verdadero creador de la nueva ciencia, ha resumido en el presente libro sus propias investigaciones y las de los demás psicógrafos, hasta el año de 1911.

La psicología diferencial es una obra escrita con método, claridad y abrumadora erudición. Se halla dividida en cuatro partes, á saber: I, *los métodos de determinación*; II, *las variaciones y las correlaciones*; III, *el examen de los individuos*; y IV, *una soberbia bibliografía de obras sobre psicología y paidología*.

En la primera parte estudia los métodos introspectivos y extrospectivos, y examina respecto á estos últimos, los métodos de *investigación*, los de *tests*, las comisiones de trabajo, los métodos de cuestionario y los históricos.

La segunda parte está dedicada al estudio de los tipos psicológicos, las variaciones y las correlaciones. La tercera expone la

técnica del examen individual, en capítulos admirables que tratan de las psicografías, los psicogramas y los esquemas psicológicos.

La bibliografía es admirable. No hemos visto nada mejor en materia de psicología diferencial.

La obra de Stern es de las que hacen época en los anales de una ciencia. Con ella la *etología* que soñaba Stuart Mill, y la psicología infantil aplicada de los psicólogos contemporáneos entra en vías de organización y desarrollo rápido.

Cuando observamos á los escolares en el aprendizaje de series de sílabas desprovistas de sentido, podemos advertir que se conducen de un modo muy diverso durante el ejercicio (*tipos de memoria*). Uno aprende mirando atentamente la lámina ó cartón donde aparecen las sílabas, reteniendo cuidadosamente la imagen de cada sílaba y repitiendo lentamente para sí cada una de éstas, á fin de asociar íntimamente la imagen óptica al sonido articulado. Otro da poco valor al estímulo óptico, y trata de retener con el oído en lo posible los sonidos; los niños de este tipo memorizan pronunciando cuidadosamente con un ritmo moderado el material que ha de aprenderse. Otro, en fin, memoriza pronunciando con la mayor frecuencia y rapidez posible la materia aprendida y distribuyendo ésta, por regla general, de un modo rítmico (por ejemplo, 3 ó 4 sílabas juntas). Estas diferentes clases de retentiva corresponden, respectivamente, á los tipos visual, auditivo y motor, de que ya hemos hablado. Es decir, que por el modo de memorizar se puede descubrir la clase de memoria del alumno. Es verdad que mediante el ejercicio se puede, no solamente aumentar la capacidad para aprender de memoria, sino desarrollar en el niño un determinado tipo de aprendizaje; pero abandonado á sí mismo, el niño vuelve siempre á su tipo natural, el que corresponde á su capacidad específica. El mejoramiento de ésta bajo la influencia del ejercicio depende en parte de una disposición mejor de la atención, de una utilización más acertada del tiempo consumido y, especialmente, de una técnica mejor del aprendizaje: durante el trabajo de memorización subdividimos mejor el texto, lo disponemos rítmicamente de un modo apropiado, etc. Sobre este particular se han hecho también experimentos con el fin de averiguar si, en la memorización de una poesía ó de otro texto, es mejor aprenderla en partes (método fragmentario), ó leer todo el trozo hasta el fin y luego repetirlo. Los resultados no son uniformes ⁽¹⁾ todavía, más parece que este último procedimiento tiene ciertas ventajas: favorece, sobre todo, una fijación más duradera.

Según una creencia general, el que aprende fácilmente olvida también con rapidez. Esto ocurre á menudo, pero no siempre. A veces se observa una gran rapidez en el aprendizaje, unida á

(1) Ulteriores investigaciones han demostrado hasta la saciedad que el método global (el que se sirve de lecturas totales) es siempre mejor que el fragmentario.
— *N. del T.*

una gran tenacidad en la memoria, y, por otra parte, una escasa rapidez de memorización puede hallarse junto á un olvido muy rápido. Las diferencias de los hombres son, aun en el terreno de la memoria, extraordinariamente grandes, y no guardan relación constante con la capacidad para el trabajo ó con la inteligencia. Sin embargo, se advierte que en un mismo niño la memoria aumenta con el desarrollo espiritual, porque su atención aumenta, crecen su interés y comprensión y el material aprendido tiene más lazos asociativos.

La pedagogía tiene razón para interesarse por los resultados de las investigaciones sobre la memoria. ¡Qué importante por sí solo es el hecho de que la distribución de las repeticiones en un tiempo más largo es mejor que la repetición frecuente en un tiempo más corto, y de que el descanso después del aprendizaje favorece la fijación de lo aprendido! El maestro debe tener en cuenta las diferencias individuales de la memoria, sin olvidar jamás que el niño no puede aprender de memoria como él. Una enseñanza discreta debe hacer que la materia llegue á los alumnos por las puertas de los diferentes sentidos, y permitirles el uso de los auxilios motores, sobre todo porque una gran parte de los niños es pronunciadamente motriz. Lobsien sostiene que la memoria y los tipos de memoria también influyen en los intereses infantiles: el que pertenece al tipo motor tiene inclinaciones diferentes que el visual y el acústico. No obstante, necesitamos aun sobre el asunto investigaciones más exactas. Los resultados de algunas de éstas (de Binet y otros) sobre el efecto del tiempo en el recuerdo es de importancia para la didáctica. El olvido no aumenta de un modo regular desde el momento del aprendizaje: muchos alumnos á los ocho días de aprender un material determinado sabían más de éste que ocho días antes. A veces la fatiga es causa de que inmediatamente después del aprendizaje, la amplitud de lo aprendido parezca menor que algo más tarde, cuando el alumno está repuesto. El niño fatigado duerme mal durante la noche, porque no ha podido dominar completamente su ejercicio; le es imposible fijar en la memoria el material de la lección; y sin embargo, á la mañana siguiente observa con sorpresa grata que «se sabe la lección» ó que le basta una repetición para aprenderla.

Sabido es que la memoria mecánica desempeña un gran papel en el sistema escolar de nuestros días. En general lo que en este particular se exige del alumno aumenta con la edad. Es digno de notarse que, según las investigaciones de Wesseley, la capacidad de la memoria no aumenta de año en año, sino que llega á su punto más alto en el tiempo que precede á la pubertad, para quedar después estacionaria y en seguida disminuir. Ebbinghaus atribuía el principal progreso en la memorización á la edad de 13 á 15 años (cuando no se ayuda á la memoria). Resulta interesante ver cuán diferente es la retentividad respecto á las cosas aprendidas de memoria. Los cantos religiosos y los textos en prosa sacados del catecismo se olvidan más aprisa que otras materias, v. g., buenas poesías. Un mismo alumno aprende y reme-

mora bien una materia, y lo hace mal cuando se trata de otra. Wesseley, basándose en sus investigaciones, emite un juicio radical sobre el surmenaje de los alumnos respecto al trabajo de memoria.

Meumann ha probado que el examen experimental de la memoria proyecta mucha luz sobre la inteligencia de los alumnos. Cuando hacemos que los niños aprendan palabras concretas y abstractas, observamos que con el desarrollo de la inteligencia aumenta la capacidad para retener las palabras abstractas. Esta capacidad depende de la comprensión que el niño tiene de la significación de las palabras, y del sentido que á ella se asocia. Respecto á los niños, mentalmente débiles, las palabras concretas predominan en la memorización; su significación es conocida aun para los niños más simples. Cuando el material aprendido ofrece diferencias cualitativas, es posible sacar, de la cantidad y exactitud de lo retenido, conclusiones sobre la memoria y sobre las demás funciones; pero allí donde, como en las sílabas desprovistas de significación, lo aprendido carece de lazos asociativos, del trabajo realizado no pueden desprenderse deducciones sobre los demás poderes mentales, v. gr., sobre la inteligencia. Aquí tan sólo se puede medir la fuerza de la retentividad.

A más de la amplitud de la memoria, y de la clase y rapidez de lo aprendido y lo olvidado, otro aspecto del problema de la memoria exige un estudio minucioso: *la fidelidad de la memoria*. En las investigaciones sobre el aprendizaje ya se ha visto que el sentimiento subjetivo de exactitud de un trabajo ejecutado no está siempre en correspondencia con la exactitud objetiva. Desde que Binet y Stern hicieron públicas sus valiosas investigaciones sobre la *psicología del testimonio* y la *sugestibilidad*, la psicología del niño se ha ocupado mucho del problema del testimonio y ha descubierto nuevos datos, que no deben ser desconocidos de los pedagogos. Stern, mediante investigaciones muy sencillas hechas con adultos (presentación de imágenes complicadas durante 3/4 de segundo, observación exacta en este tiempo, descripción escrita de lo observado, hecha en seguida y después de largo tiempo, recomendación de una autocritica severa en la descripción, declaración jurada imaginaria, ha demostrado lo infiel que es la memoria aun en los adultos ilustrados y haciendo un gran esfuerzo de atención, y cuánto puede engañar el sentimiento subjetivo de decir la verdad escrita. El estudio de esta inexactitud psicológica normal proyecta una luz interesante sobre las faltas á la verdad cometidas por los niños, que á menudo son consideradas por error como mentiras, es decir, como inexactitudes conscientes hechas con un fin determinado. De aquí que la pedagogía, en unión de la psicología experimental, le haya prestado la mayor atención. Lobsien hizo investigaciones con algunos niños de las escuelas primarias: les pidió que observaran imágenes pictóricas y que luego describieran por escrito lo que acababan de ver; también asistió con ellos á una representación infantil de la comedia de Lessing «Mima de Barnhelm», y les pidió un informe sobre la primera escena. Estos experimentos de-

mostraron que los testimonios del niño eran inexactos, sobrios y á menudo falsos; y que en los niños pequeños, y en las hembras más que en los varones, por efecto de una sugestibilidad mayor se observaban muchas afirmaciones falsas.

Binet hizo de la sugestibilidad infantil objeto de investigaciones especiales en las escuelas elementales de París. En un cartón se fijaron seis objetos: un sello de correos, una moneda de un *sou*, una etiqueta del bazar «Au bon marché», un botón, una fotografía de un hombre (media figura) y un grabado que representaba un gran gentío. Este cartón fué presentado á cada niño durante 12 segundos en la sala del Director. Después se sometió al alumno á un interrogatorio. El que dirigía los experimentos hizo sus preguntas con la miras de obtener determinadas respuestas mediante el carácter sugestivo de la interrogación. Preguntó, v. gr., por el color de los objetos, su forma y el modo con que estaban fijos al cartón, y esto dió lugar á muchos testimonios falsos. Quince de los veinticuatro niños indicaron falsamente el color del sello de correos. Cuatro de ellos declararon haber visto un timbre en el sello, que no estaba estampado, y describieron su forma y posición é indicaron el nombre de la ciudad que atribuían á la estampa. La manera con que el botón se hallaba unido á su sostén (estaba pegado) fué indicado falsamente 21 veces. De las 40 preguntas dirigidas á cada niño, 11 (el 27 por ciento) como promedio recibieron una contestación inexacta; el mínimo de las contestaciones fué 5, el máximo 14.

La naturaleza de las preguntas fué diversa. Una parte era indiferente desde un punto de vista subjetivo, v. gr.: ¿cómo está pegado el botón? ¿Se ven las piernas del hombre en la fotografía? Otras inspiraban respuestas falsas; por ejemplo: ¿no ha cruzado el hombre las piernas? ¿Se ha puesto el sombrero en la cabeza? Más aún: otras preguntas fueron hechas falsamente, y la interrogación entera había de rechazarse como falsa. Ejemplo: ¿tiene el hombre en la fotografía la pierna derecha sobre la izquierda ó la izquierda sobre la derecha? Como es natural, se observó que el número de errores aumentaba con la fuerza subjetiva de la pregunta, de modo que en la tercera clase de interrogaciones los testimonios falsos superaban á los verdaderos. En unos experimentos especiales Binet interrogó á 3 niños simultáneamente, y pudo demostrar que los niños se influían mutuamente de un modo no sospechado; uno de ellos tomaba en cierto modo la dirección y los otros lo seguían en sus testimonios. No es preciso insistir sobre la importancia que este resultado tiene sobre las preguntas á los escolares.

A este respecto es muy interesante una breve comunicación de Aghad, que copio textualmente: «Un niño condenado á un castigo corporal recibió delante del pupitre del maestro 3 golpes con una vara flexible. Presenció el hecho un aula de 52 niños. Cinco días después, hice las preguntas siguiente: ¿Quién ha visto que yo castigué á F.? 40 niños se levantaron. ¿Cuándo castigué á F.? 31 indicaron el día exacto. ¿A qué hora? 26 contestaron

bien. ¿Cuántos golpes recibió? 24 respuestas buenas. ¿Ha tenido que inclinarse F. antes que yo lo castigase? 12 niños contestaron falsamente, y 4 de ellos estaban sentados en los dos primeros bancos. Sobre la causa del castigo recibí de 35 niños 8 testimonios diferentes».

Otro ejemplo muy bonito cita Groos, tomándolo del informe de un maestro. «Un día una niña participó al maestro que su caja de lápices le había sido sustraída de la escuela. La niña aseguraba haberla traído, y señalaba con precisión el lugar debajo del pupitre donde la había colocado. Todos los que se sentaban cerca de la niña corroboraban esta afirmación, asegurando que habían visto aquella misma mañana la cajita en el lugar, pero encarecían asimismo su inocencia. Al siguiente día la perdida volvió á la escuela con el objeto desaparecido — lo había encontrado en su propia casa».

En general puede decirse que la sugestibilidad del niño suele ser tanto mayor cuanto más escasa es su capacidad para juzgar, y que en un mismo niño la sugestibilidad decrece conforme aumenta la madurez espiritual. Por lo demás, no hay que negar que también desempeña aquí un papel la disposición congénita del alumno. Unos obedecen automáticamente á las sugerencias que se les dan, otros parecen muy resistentes á las influencias extrañas. Se pueden ver en estos ejemplos diferentes tipos volitivos, que pueden conservarse toda la vida.

Entre las numerosas investigaciones modernas cuyo fin es conocer de un modo más exacto el testimonio de los niños se encuentra en primer término la obra de Stern, aunque, como todos los experimentos sobre la psicología del testimonio, se prestan á muchas objeciones desde un punto de vista metodológico. En esta materia, el cálculo de los resultados no puede hacerse con la misma objetividad y exactitud que en las otras investigaciones sobre la memoria. Stern examinó á 47 alumnos y alumnas de 7 á 9 años; á cada sujeto se le enseñó durante un minuto una lámina en colores; el niño había de observar durante dicho tiempo atentamente la imagen (cuarto de un campesino con varias personas); después se retiraba ésta, y el sujeto había de dar de memoria un informe sobre el contenido de la imagen. Terminado el informe, se le interrogaba sobre sus deficiencias con ayuda de un cuestionario; éste contenía, entre otras cosas, 18 preguntas subjetivas sobre objetos que no se hallaban en la imagen pictórica. La investigación dió muchos resultados interesantes. Como es natural, los testimonios del informe eran falsos con menos frecuencia que los del interrogatorio, porque en estos últimos la pregunta ejerce una influencia subjetiva; los testimonios más falsos tenían su origen en las preguntas hechas con intención de inducir á error. Las personas del cuadro fueron más observadas que las cosas y las acciones representadas mejor que los colores y el número de objetos individuales. En los informes espontáneos nos hallamos por término medio un 6 por ciento de errores; en las contestaciones al interrogatorio (sin preguntas sugestivas especiales) 90 á 30

por ciento de faltas. Los resultados mejoraban con la edad; sin embargo, no advertimos de año en año un progreso regular, sino más bien un movimiento á saltos, principalmente en los años de la pubertad (en los muchachos de 14 á 16, en las niñas de 10 á 14). Además es digno de observarse que en los escolares de mayor edad la suma de lo recibido y conservado apenas aumenta en comparación con la de los otros jóvenes, mientras que la suma de lo reproducido espontáneamente aumenta aún notablemente. Con la edad aumenta también la resistencia contra las preguntas sugestivas, de modo que en el niño de siete años, de cada dos preguntas sugestivas una triunfa, y en el de catorce años, solamente una de cada cinco. Los niños más pequeños nombraron en sus informes, sobre todo, personas y objetos (período substantivo); los que eran algo mayores (de 8 años), observaban más las acciones (período activo); y los de más edad (de 9 á 10 años) podían describir las propiedades materiales de los objetos y sus relaciones especiales, temporales y causales (período relativo y cualitativo). Las niñas eran, cualitativamente hablando, inferiores á los niños; sobre todo eran más subjetivas.

Mediante experimentos hechos con los niños se ha probado que el poder de dar testimonios exactos y ricos en contenido puede mejorar mucho con el ejercicio y la educación de los alumnos. Por eso se habla hoy de una pedagogía del testimonio (Borst, Oppenheim⁽¹⁾). Es verdad que estos empeños pedagógicos se hallan dentro de un marco muy estrecho. No sucede así con el testimonio intencionalmente inexacto, la *mentira*, cuya persecución constituye uno de los problemas más importantes de la educación, y que depende del carácter, no de la memoria. No es necesario decir que con el aumento del entendimiento se distinguen claramente entre sí las confusiones de la memoria y las mentiras conscientes. Los testimonios conscientemente inexactos del niño de doce años merecen desde un punto de vista moral, juicios totalmente diferentes que los de uno de siete años. Pero es indudable que en los niños de mayor edad la propensión á la mentira no es en modo alguno una cualidad permanente del carácter; es bueno abandonar aquí toda idea pesimista. Los años que preceden á la pubertad y los de esta misma, en que la imaginación y la vida del sentimiento experimentan grandes cambios, traen consigo algunas veces una inclinación al *humbug* y á la vanidad complaciente, que más tarde desaparecen. No es raro que un hombre adulto nos confiese que cuando era niño, á pesar de su empeño en evitar todo lo reprobable en su conducta, había mentido mucho y de buena gana: tan cómoda era la mentira, que se le iba de la mano. La inseguridad del sentimiento y los impulsos en la edad del desarrollo favorecen ostensiblemente el impulso á la mentira, cuyo embellecimiento procura la imaginación, entonces más activa.

(1) María Borst y Rosa Oppenheim, que han hecho experimentos muy interesantes sobre la educabilidad del poder de observación del niño.— *N. d. l. T.*

REVISTAS

L'opera di Zaccaria Treves e la psicologia sperimentale, por el Dr. F. Umberto SAFFIOTTI, 1912, Milán. — «Maestro es aquel que habiendo tenido la virtud de abrir á nuestro pensamiento un camino y un método nos lleva á respirar la atmósfera de los mismos principios fundamentales y de la misma idealidad, ó nos orientamos con el mismo cuidado á través de los altos fines de la ciencia y de la vida». Un filósofo, cuyo campo era la preocupación de los múltiples problemas del espíritu humano, cuyo trabajo era la indagación asidua de este espíritu, en su historia y en sus hechos; un filósofo, que habiendo respirado el aire sano de una filosofía «positiva», pura, habiendo alcanzado en la ciencia biológica elementos nuevos y más «positivos» de su estudio, encontrando en el gesto y en la providencia de su pensamiento las formas de la indagación, mientras la actividad de su pensamiento tendía hacia una sanción filosófica. Quisiera demostrar el valor y el alto significado de la obra apenas comenzada de Zaccaria Treves en el campo de la psicología y de la pedagogía experimental; porque no habiendo podido llevar á la psicología y á la pedagogía experimental un concurso fundamental, ha dejado una huella, ha señalado una dirección entre nosotros. Esta dirección es toda una página de historia del progreso de la psicología en Italia: porque mientras en Alemania, en Francia, en Inglaterra, en los Estados Unidos, aquella que se suele llamar «psicología experimental», para distinguirla de la «psicología» pura, ha adquirido una gran importancia, ya sea por las vastas aplicaciones á otras ciencias, ya sea por la influencia ejercida en la concepción general de la actividad humana, sea por el desarrollo adquirido con la institución de asociaciones científicas de laboratorios, etc., en Italia, Treves llevó al nuevo campo la perfección de experimentador, la escrupulosidad, sinceridad, fervor: habiendo afrontado, como consecuencia de sus estudios de ergografía, uno de los muchos problemas de la psicología, el problema de la voluntad. El método experimental en la psicología; he aquí un carácter destinado á producir una profunda revolución en la concepción filosófica de la realidad, por cuya razón los siglos han visto en lucha dos fuerzas, dos escuelas, dos mundos, dos palabras: espíritu y materia. Por los peligros que encontraría vulgarizando los métodos y los resultados de la psicología experimental, Zaccaria Treves en su primera lección insistía, adhiriéndose al concepto de James y de Meumann, y advertía que no con la mira de crear experimentadores de escuela se daban las lecciones de psicología experimental á los maestros, no para llevar la actividad educativa á estudios de índole científica, pero sí para llevar al conocimiento de los maestros aquellas resultantes que se acercan más positivamente á la actividad fisisíquica de los niños. El insistía, citando las palabras de Meumann que las indagaciones pedagógicas experimentales «deben servir para conducir la pedagogía al terreno de la investigación científica» y añadía «de las ciencias auxiliares, la pedagogía debe

pedir prestado no solo las resultantes científicas, sino también los métodos: tales métodos los sacan sobre todo de la psicología experimental, y el terreno oportuno del desarrollo de la observación y del experimento pedagógico, ya sea individual ó colectivo, no puede ser más que el laboratorio psico-pedagógico, donde lo psicológico y lo práctico del arte y de los problemas pedagógicos convergen sus esfuerzos en un trabajo común á través de este gran ideal «que la norma y los preceptos pedagógicos cesan en las construcciones lógicas, hasta ahora arbitrarias y tradicionales, no siempre confirmadas por la práctica pedagógica, pero cada uno de esos encuentran fundamento en el conocimiento objetivo de los hechos». Por esta razón de método, afirma Meumann, más que por la cantidad de los resultados positivos y de los preceptos particulares directamente aplicados á la práctica, se afirma la importancia de este camino pedagógico, el cual no pretende que cada educador deba ser experimentador de laboratorio, pero sí que pueda dar razón clara de los métodos pedagógicos». De esta integración entre enseñanza y trabajo, deriva la organización instituída por Treves en el Laboratorio, con el doble objeto de dar á los maestros un material de observación, de estudio, no solo de índole científica y pedagógica, sino también social.

Y entre estos problemas, uno de los más urgentes, entre los más importantes, es ciertamente el relativo á la asistencia de los deficientes y de los anormales á la escuela. Y el criterio nos aconseja: «1º Instituir, no clases juntas, sino escuelas especiales; 2º seguir el criterio de una cierta homogeneidad de agrupamiento en las clases; 3º de asegurar la cooperación de las familias en el sentido, al menos, de conducir y reprender los niños, de impedir la ausencia, y de contribuir á que vengan curados; 4º de asegurarse al cooperación de las sociedades de patronato para remunerar el tratamiento médico; 5º de dar al elemento psicológico médico una gran participación, á lo menos al iniciarse, por cuanto guarda al programa didáctico y de dar á este elemento toda la autoridad necesaria, y los medios morales y materiales, para que sus pareceres sean eficazmente respetados». Y Treves, reconociéndolo, quería por lo menos dar una base á la obra. En otro campo, nosotros vemos aplicados por Treves, los principios experimentales para la determinación de aquellas condiciones que responden á un hecho fisio-psicológico, en el cual una pedagogía especial, la pedagogía de los ciegos, pueda fundar seguras normas de educación.

También en este campo, la introducción del método experimental encuentra una fuerte resistencia, la resistencia de la inercia, contra la pedagogía tradicional, que el fundamento teórico, sentimiento más de piedad y filantropismo que no una concepción fundada en el estudio metódico, razonado de la estructura fisio-psicológica de los sujetos. Se creía limitar la actividad de los ciegos á la actividad propiamente intelectual, fué llevada á una verdadera «educación de los sentidos», reducida á un perfeccionamiento técnico para las necesidades de la lectura y de la escritura. Los ciegos fueron considerados sujetos de una educación especial, á los cuales

los métodos de la educación de los normales no podía contribuir. Hoy ha cambiado el problema. Aceptando las opiniones, de Wunelt, de Hocheisen, de Goldscheider, que las sensaciones táctiles son también factores de las sensaciones de movimiento, y que tales sensaciones táctiles musculares «son en el ciego los verdaderos sustituyentes de la sensación visiva». Treves trató de traducir en práctica experimental tal concepción teórica «de una educación metódica de los movimientos, especialmente de los movimientos de las grandes masas y de las grandes secciones de las artes, unidas por cuanto es posible á las sensaciones articulares, de las cuales solo el ciego debe recibir informaciones y conceptos en el espacio y por medio de los cuales solamente el ciego deba poder ejercitar un control en la amplitud y dirección de sus movimientos». Otros de los problemas que trata es el de la valorización de la inteligencia. Mosso en el trabajo ergográfico humano había formulado una conclusión fundamental: la curva ergográfica resulta «de los efectos reunidos de una fatiga de los centros y de una fatiga de los músculos, los cuales siempre prevalecen». Treves pudo prescindir experimentalmente de los dos elementos de fatiga: la muscular y la nerviosa central, y plantea de este modo el problema. «Si podemos afirmar que la disminución del peso en una curva de trabajo voluntario máximo reprime la curva de la fatiga del músculo y que en el trabajo constante la fatiga del músculo no aumenta, podemos igualmente afirmar que la reserva de energía nerviosa, que gastamos en la medida que se impone á la condición externa del trabajo, sigue la misma curva de disminución que la del peso». ¿Cuándo la producción externa de trabajo es constante? En otros términos, «¿una producción externa de trabajo prácticamente constante no da luego alguna clase de fatiga?». La respuesta á tales cuestiones es negativa: la curva del trabajo no corresponde á la curva de la energía de tracción; un trabajo constante no implica una fatiga continua: la producción del trabajo depende del trabajo muscular, resultante de la resistencia y aceleración, y la curva puede descender donde no interviniese, para llegar al impulso nervioso. Cuando el músculo está cansado, interviene el estímulo nervioso; nosotros podemos continuar nuestro trabajo y mantenerlo constante, á expensas de la fatiga de los centros nerviosos, de donde deriva el exceso, el surmenage. — A. A. ROBASSO.

Liberté et contrainte; avantages et inconvénients dans l'enseignement. — Por Albert VAN LAAR. — El A. comienza por manifestar que «nosotros somos enemigos resueltos de todo género de obligación, cualquiera que ella sea, de cualquier parte que venga; y que después de la menor obligación material que nuestra organización social hace pesar sobre los hombres hasta la terrible presión moral que los demagogos ultra-pretenciosos creen poder ejercer sobre las conciencias, ellas son: tanto la una como la otra: esencialmente contrarias á la Naturaleza, á la estructura moral del hombre». Sería preciso desechar todos los métodos de enseñanza que respiren el libre desarrollo de las personalidades de

los alumnos, cosa que la humanidad espera de las escuelas, á pesar de que se persiste en el error de creer que el niño no debe salir de la escuela penetrado de amplias ideas humanas ni de una grande facultad de libre examen, sino esclavo de un dogma, de una doctrina. Doctrina, que no le permitirá respetar las convicciones de los demás y por la cual la aptitud del juicio no existe; dogma que transforma al hombre en una máquina incapaz de darse cuenta de la grande y bella vida que se desarrolla alrededor de su pequeña persona». Es preciso que el hombre sea libre, que posea la libertad que hace que cualquier ciudadano pueda adherir sus ideas, sus impresiones, á las de la corriente social. El A. enaltece la obra de los hombres de la Revolución francesa y agrega: «Esa libertad siempre victoriosa que no se deja sofocar y que como el gato enterrado vivo, gracias á la energía que le confiere el sentimiento innato de la conservación vital no dejará de subir á la superficie de la tierra». Pero no escapa á Van Laar que el exceso de libertad es dañoso al punto de que se cometan en nombre de la libertad las injusticias más vergonzosas. De aquí que «haya que colocarse en el justo medio». Nace entonces una especie de restricción que obliga á los hombres á someterse á la legislación de su país y á la bella obligación que engendra la *disciplina*. «La grande y hermosa disciplina que está en tren de hacer á Alemania, el más bello y el más grande país de la tierra». Es á la disciplina á quien ella debe su resistencia nacional invencible, su legislación social ejemplar, y su organización escolar eficaz». En ninguna parte como en la Escuela surgen más claras las ventajas y los inconveniente de una libertad sábiamente entendida y organizada; en ninguna parte como en ella, la restricción en forma de obligaciones y de presiones en todo sentido, parece más detestable, mientras que los efectos del orden riguroso y de la disciplina educativa son altamente saludables. El educador no puede en ningún caso ser tratado como una máquina; desde que la educación es de esencia puramente psicológica. El educador adapta á cada uno de los sujetos que se le confían; y el resultado varía con la diversidad de los caracteres de los maestros. En interés de la misión es, pues, *necesario* dejar al instructor librado á su iniciativa. Ni el inspector ni el director tienen el derecho de *imponerle* el tratamiento que debe dar al alumno; á menos de que se trate de recomendar moderación ó cierta medida en las aplicaciones de las penitencias. Lo que es muy justo, porque como hay maestros que obtienen todo lo que quieren de sus alumnos por su bondad y por su dulce temperamento; hay también otros que requieren un freno para que no lleguen á ser enormemente rigurosos con su carácter de «cosacos». Pero muchos maestros en nombre de la libertad se aferraron á estas ideas para protestar no por sus iniciativas tronchadas sino para preconizar una verdadera anarquía en la elección de los métodos y en la interpretación de los programas.

Si no puede obligarse á los maestros á gustar la ciencia de su oficio, porque puede naturalmente no sentirla, tampoco se debe excusar, justificar ó aceptar su represivo desinterés». Hay institutores que carecen de conocimientos científicos, del fondo indispensable para poder elevar el edificio de su enseñanza. «Y piensan justificar

su fatal ignorancia invocando una vez más, sacrosantos principios de la libertad». Esto agregado á que los trabajos de conferencias se preparan con mucha negligencia por parte de algunos, llegamos á que los principios de libertad y de independencia se invocan de un modo inquietante por el personal docente. Las Escuelas Normales de las grandes ciudades han querido curar el mal aumentando las materias que nada tienen que ver con los conocimientos que requieren la función del educador. Otro mal que señala el A. es la elección de los profesores de las escuelas normales: gente con teoría pero generalmente sin práctica.

Es preciso infiltrar en los normalistas la confianza indispensable en la ciencia pedagógica. «Es necesario que el educador sepa á qué esfuerzos debe la ciencia de la Educación su origen y su vida, que aprenda á respetarla y á hacerla suya y que cese de menospreciarla. Comprenderá entonces que á pesar de un código de leyes severas, esta misma ciencia que á primera vista parece limitar su fantasía le recomienda *sobre todo* la iniciativa y el desarrollo amplio de una fuerte personalidad». Cree Van Laar que no hay unidad ni en los programas ni en el modo de seguirlos. Hay algunas excepciones; pero la mayoría se deja llevar por el pequeño principio de libertad que ya se ha señalado: enseñan hoy esto, mañana aquello, tenga relación ó no. Esto está favorecido por los inspectores incapaces ó directores nombrados gracias á la tarjeta de recomendación. «Entre nosotros el gran defecto está en la falta completa de orden, de reglamentación, no arbitraria y ridícula pero sí científica y razonada, en una palabra, de disciplina». Y cita como país clásico de la disciplina á Alemania. Disposiciones ministeriales reunidas en circulares, contenían las grandes ideas manifestadas en el mundo pedagógico. Ellas determinaron las bases de todos los programas. Considera como un modelo en su género el programa de las escuelas comunales de Berlín. «Después de tal programa, establecido con tanto cuidado, los manuales se redactan con facilidad, claridad y método. Forzosamente ellos son completos y las administraciones se preocupan de elegir los mejores. Tanto la inspección como la dirección velan por su mantenimiento y por su uso integral». «Los instructores se elevan y son conducidos á través del estudio sistemático de su oficio con orden y unidad». Por un lado hay pues: desastres ocasionados por un sistema de mal comprendida libertad, por otro: un régimen de fuerte y saludable restricción que no excluye el libre desarrollo de todas las facultades del educador y del alumno. El A. aconseja para su país un sistema semejante al de Alemania: el estudio de los problemas educacionales y hasta señala que es lo que debe hacerse. «Conviene formar educadores de nota, tanto en la práctica como en la teoría y no toneles de ciencia. Lo que ellos deben conocer especialmente son los programas que deben enseñar y los medios que la Ciencia de la Educación les pone á su disposición.

No formemos falsos sabios, hagamos que el futuro educador se ponga en contacto con la ciencia. Teóricamente por la Psicología, por la Pedología, por la Pedagogía, etc. y prácticamente frente á sus alumnos, ellos deben *sobre todo*, aprender su oficio en la Escuela Normal.

Hay que exigir más que un *título* universitario. «Pero el mejor sistema permanece estéril si no se completa por una dirección seria y por un control meticuloso. Aun hay muchas cosas que hacer».

La crítica que el A. hace, él lo dice, tiene el propósito de acelerar la reforma de la enseñanza de su país, «la reedificación del templo escolar sobre cuya fachada se cincelará en letras de oro: «Libertad de iniciativa y disciplina de reglamentación».

El señor Alberto Van Laar presenta un trabajo sumamente interesante que revela su sano criterio en materia pedagógica. Considera á la moral con la profundidad que ella se merece y se aleja de los extremos para colocarse en el justo medio en cuanto al difícil concepto de la *verdadera libertad*.— JOSEFINA GAZZANIZA.

Los laboratorios de paidología y las clínicas psicológicas, por A. M. AGUAYO. Revista de Educación, Habana, Marzo 1913, Nº 3.—Los años transcurridos de la actual centuria han sido extraordinariamente fecundos en progresos pedagógicos. No solamente se ha constituido una ciencia de la educación, basada en la observación y la experiencia rigurosamente exactas, sino que hasta la práctica escolar se ha transformado por completo con la creación y difusión de las «escuelas nuevas», las cuales en opinión del Dr. Ferrière, representan el tipo de educación del porvenir, el llamado tal vez á realizar el sueño de una humanidad mejor, más pura y más noble, que establecerá sobre la tierra el reinado definitivo del amor, la paz y la justicia.

A la curiosidad científica, á la preocupación por las observaciones exactas y los métodos severos deben los notabilísimos progresos que de cuarenta años á la fecha han realizado la psicología experimental, la paidología y la higiene escolar, las tres disciplinas que han dado á la pedagogía la base científica que actualmente se le reconoce. La psicología experimental fué creada á mediados del siglo XIX, por Fechner. Desde entonces se ha desarrollado con vigor, gracias á la fundación de los laboratorios de psicología en las universidades de Europa y América. La paidología, ó sea el estudio del niño en su doble aspecto físico y mental, debe su nombre á Oscar Chrisman. (1) La higiene escolar ha sido un corolario forzoso y natural de los progresos y de la higiene pública. Pero, la pedagogía como ciencia, la pedagogía exacta y experimental, no nació hasta que, merced al desarrollo de la técnica psicológica, la educación logró formar sus propios métodos de estudio é investigación.

Las escuelas experimentales.—La función que desempeñan es poner al servicio de la educación y la enseñanza los métodos modernos de investigación científica. La pedagogía exacta ó experimental se sirve de la observación cuidadosa, la estadística y la experimentación. Según Lay, el experimento didáctico es una prác-

(1) La palabra *paidología* (peología) con el significado que tiene hoy, fué creada en 1892 por Víctor Mercante en varios artículos publicados en *La Educación* de entonces.—A. R.

tica escolar exacta que permite reducir á números y comparar entre sí los resultados obtenidos en la escuela. El método empleado comúnmente en la experimentación pedagógica es el de los grupos equivalentes, ideado por Schuyten y Winch. Consiste en dividir á los alumnos en dos grupos idénticos por la capacidad para el trabajo, inteligencia, adelantos realizados, etc., y en someterlos á un ejercicio escolar cuyo resultado se preste á determinaciones cuantitativas. Supongamos, v. gr., que se quiera averiguar cuál vale más, si el dictado sin lectura previa de las palabras difíciles ó el hecho con esta condición preliminar. Para comparar ambos procedimientos nos bastará ensayar uno de ellos en el primero de los grupos ya indicados, y el otro en el segundo. Contando las faltas de ortografía cometidas en cada uno de estos ejercicios, podremos resolver el problema planteado. El procedimiento que dé origen á menor número de errores tendrá superioridad respecto del otro. La idea de someter á la experimentación los hechos pedagógicos tuvo la suerte de merecer la aprobación del filósofo Kant, quien, en sus lecciones de pedagogía, dadas á fines del siglo XVIII y principios del XIX, declaró que antes de establecerse escuelas normales, debían crearse escuelas experimentales. Herbart realizó este pensamiento fundando en el año 1810, en Koenigsberg, una escuela práctica destinada á campo de experimentación pedagógica.

Los laboratorios de paidología. — ¿Qué es un laboratorio de Paidología? Es, sencillamente, un instituto de investigación consagrado de un modo exclusivo al estudio científico del niño y del joven, en su doble aspecto físico y mental. Los laboratorios de psicología investigan el desarrollo físico y mental del niño, génesis y desarrollo de los procesos mentales: la sensibilidad, la atención, memoria, inteligencia, imaginación, instintos, intereses infantiles, aptitudes, emociones. De modo que los laboratorios de paidología tienen una triple función. Por una parte estudian la génesis y desarrollo de las actividades y poderes mentales y físicos del niño y del joven. En segundo lugar determinan las variedades y tipos de la mentalidad infantil. Y, últimamente, realizan experimentos de carácter psicológico, á fin de averiguar cómo reacciona el niño en presencia de un asunto que ha de aprender ó una habilidad que debe adquirir. Un ejemplo para poner de manifiesto esta triple división. ¿Se trata de estudiar la memoria infantil? Tenemos á la vista tres vías diferentes: podemos determinar la aparición y desarrollo de dicha actividad mental, y entonces haremos un estudio de psicología genética. También podemos estudiar las variedades y tipos de la memoria del niño, asunto que corresponde á la psicología diferencial ó individual. Por último, nos será posible investigar la manera más segura y económica de memorizar una serie de palabras, un pasaje de un texto, etc. Eso se refiere á la técnica y economía del trabajo mental, ó de la psico-técnica. Los laboratorios de paidología son instituciones muy recientes. El primero de ellos se abrió, bajo la dirección del Dr. Christopher, en la ciudad de Chicago, el año 1899. La pedagogía ha tomado en nuestros días un carácter individual. Aunque, en sus líneas generales, la ciencia de la educación es un

estudio normativo, es decir, una disciplina que examina y discute normas ó reglas de conducta humana, la aplicación de tales normas tiene que ajustarse á las condiciones y aptitudes de cada individuo. De aquí la necesidad de conocer á los niños, á fin de aplicar á cada uno las medidas pedagógicas que exige su tipo individual. Para llegar á ese conocimiento nos servimos, no solo de los experimentos rigurosamente científicos, sino de los tests, es decir, de exámenes rápidos, ya mentales, ya físicos. Con ellos se determinan los poderes, disposiciones, aptitudes y grado de desarrollo de cada educando.

Las clínicas psicológicas.— Toda ciudad importante debe contar con una clínica psicológica, es decir, con un instituto dedicado al examen de los niños excepcionales, á fin de investigar las causas de sus deficiencias y aconsejar los medios curativos que con ellos deben emplearse. La escuela común no puede darles esas atenciones, y así se pierden para la sociedad y viven condenados al sufrimiento y la miseria física y moral millones de infelices que pudieran ser útiles á sí mismos y á sus conciudadanos. Para remediar este inconveniente se han organizado las clínicas psicológicas y las escuelas normales. La primera clínica psicológica fué establecida en 1896, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Pennsylvania. A primera vista no se advierten con toda claridad las diferencias que separan un laboratorio de psicología de una clínica psicológica. Son, no obstante, dos instituciones perfectamente desdobladas.

El laboratorio es un instituto de investigación donde se estudian y resuelven problemas generales de psicología. La clínica tiene un objeto práctico y concreto: examinar al niño excepcional, á fin de descubrir sus defectos mentales, investigar las causas de los mismos y fijar el tratamiento que necesitan. El primero está al servicio de la ciencia especulativa; la segunda persigue resultados prácticos de carácter curativo.

Toda clínica necesita á más del director, del psicólogo, un médico examinador. A más de esos dos técnicos, toda clínica psicológica necesita lo que los ingleses llaman un obrero social, es decir, una persona encargada de obtener informes precisos y abundantes sobre la historia del niño y las influencias hereditarias y de medio ambiente que en él han actuado.

Necesidades de la escuela de Pedagogía.— La escuela de Pedagogía de esta Universidad tiene dos grandes misiones que cumplir. Una de ellas es formar maestros de alta cultura pedagógica, capaces de realizar las tareas más difíciles de la enseñanza: la educación profesional de los futuros maestros y la inspección técnica de las escuelas. La otra misión, es contribuir á la formación de nuestro sistema de educación nacional, el que mejor se adapte á nuestras condiciones étnicas, económicas é históricas. Para realizar esta doble aspiración, la Escuela de Pedagogía necesita organizar sus institutos y laboratorios, á fin de que sus enseñanzas sean prácticas y experimentales. Es necesario que nuestros alumnos sepan resolver por sí mismos nuestros problemas pedagógicos, que pue-

dan contribuir de un modo eficaz á nuestros adelantos escolares, que sepan dirigir una investigación psicológica ó pedagógica. Eso se consigue en un instituto experimental. — A. A. ROBASSO.

Los problemas de la libertad, por Carlos VAS FERREYRA, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, t. XXI y XXII, No 93. — La mayor parte de los problemas filosóficos han sido planteados en una época en que las ideas sobre la materia eran todavía confusas. Una vez planteados los problemas, ese planteamiento primitivo ha determinado una orientación, una dirección según la cual han venido á agruparse las nuevas teorías y los análisis é investigaciones ulteriores. Pero hay un procedimiento que da resultados sorprendentes: es el de prescindir completamente del problema primitivo; estudiar los hechos y tratar de coordinar las teorías como si aquél no se hubiera planteado; y, rompiendo así los lazos artificiales que las unian, dejar á las ideas reordenarse naturalmente según sus relaciones lógicas. Sea de naturaleza ó simplemente de grado la diferencia entre la ciencia y la metafísica, es lo cierto que la facilidad que se encuentra para pensar y discutir dentro de la primera, resulta en parte de que las palabras tienen allí un sentido preciso; ó, mejor, un sentido que es más ó menos el mismo para todos, aunque sea á menudo bien poco preciso. Esto depende de que la ciencia toma como datos, sin discutirlos, ciertas nociones que son comunes á todos los hombres porque son precisamente los datos de la percepción. La metafísica se caracteriza porque emprende el análisis de esas nociones. En la ciencia el grado de abstracción, en que se piensa, está establecido por una convención tácita. En la metafísica, habría que establecerlo en cada caso por una convención expresa.

Puede creerse que muchas de las teorías que se han sostenido en filosofía son verdaderas en ciertos grados de abstracción, sin perjuicio de ser, en otros, falsas ó desprovistas de sentido; sobre todo si se tiene en cuenta que el hecho de que se pueda llegar á otra teoría diferente ó á una opuesta, no prueba que la primera sea falsa en su círculo de abstracción. De donde la necesidad, para el que analiza, de distinguir con toda la precisión posible, estableciendo en todo momento en qué círculo de abstracción entiende colocarse, como el músico establece, notándola previamente por una llave, la verdadera significación de los signos que van á seguir y que podrían tener más de una.

Para distinguir los problemas. — Se plantean dos cuestiones: I. A propósito de los seres, la de su independencia ó libertad (respecto del mundo exterior). II. A propósito de los actos, la de su determinación (por sus antecedentes). El término libre, en el sentido en que lo hemos tomado, es naturalmente aplicable á los seres. El término determinado, en el sentido en que lo hemos tomado, es naturalmente aplicable á los actos. Acto libre quiere decir, acto libremente ejecutado (por un sér); de manera que quien es realmente libre es, no el acto (al que se aplica el término por extensión), sino al sér que lo ejecuta. En resumen: I. En el sen-

tido estrictamente riguroso que hemos adoptado, no puede hablarse de actos libres (ó no libres); la noción de libre conviene inteligiblemente á los seres y no á los actos. II. Sin embargo, por extensión ó indirectamente, puede hablarse de actos libres en la significación de actos libremente ejecutados por un sér, ó, lo que viene á ser lo mismo, de actos indeterminados con relación á lo que no es ese sér. III. Podría todavía hablarse de actos libres en la significación de actos indeterminados en absoluto. Pero hay que notar bien que esta acepción, más ó menos impropia, es completamente distinta de la anterior. Así, y ya dentro de la ciencia, pudiera objetarse que la distinción entre seres no libres y libres no es exacta, si se la quiere hacer consistir en que los actos del sér libre son previsibles por el mundo exterior sólo (aunque lo sean por el mundo exterior más el sér mismo); y se diría que todo sér, aunque no contribuya con fuerza propia á la producción de sus actos, tiene una forma, una posición, etc., que hay que tener en cuenta para prever esos actos. Todos los seres serían, pues, capaces de obrar libremente (aunque no siempre estén obrando así) en el sentido que hemos dado antes á este término. Y, sobrepasado el punto de vista científico, parece muy legítima una especulación metafísica en esta dirección: el sér, por el hecho de ser, es libre; no lo hacen ser, es él quien se da. — A. A. ROBASSO.

Le rôle de la pesanteur dans nos perceptions espétiales, por B. BOURDON, en *Revue Philosophique* N° 5, 1913.—Bourdon, es sabido, publicó hace tiempo una obra fundamental acerca de la vista en la noción de espacio. Este artículo es un estudio que completa aquél trabajo. Los filósofos, dice, no han advertido el papel del peso en nuestras percepciones especiales. Sin embargo, es á la influencia del peso que nosotros debemos, en parte, la determinación de alto, bajo y dirección, es decir, de verticalidad y horizontalidad. El espacio, como percepción, aparece como un fenómeno muy complejo. El espacio visual, el espacio auditivo, no son simplemente visuales, auditivos. Dependen de las sensaciones producidas por el peso y otros sentidos. Entre las sensaciones que causan la de peso, deben considerarse las sensaciones de presión que se producen en aquellas regiones en contacto con el suelo. Según algunos fisiólogos, el peso, excitaría las terminaciones nerviosas del otrículo y del sáculo. Que el espacio visual, por ejemplo, pueda depender de sensaciones táctiles de regiones muy distantes de los ojos, no tiene nada de sorprendente. La combinación de sensaciones heterogéneas constituyen la regla en la percepción de espacio visual. El espacio visual, pues, no es simplemente visual.

Association mentale et causalité psichique, por L. DUPRAT, en *Revue Philosophique*, Mayo de 1913. El A., en su artículo crítico, basado en algunas experiencias, llega á esta conclusión: que los hechos llamados de asociación mental, (es decir, de *sugestión* por las palabras, símbolos ó imágenes, de *evocación*, de *conexión*, de síntesis imaginativa de selección, de sistematización representativa,

espontánea, etc.) deben ser, en adelante, clasificados en otra forma y no en función de falsas contigüedades ó semejanzas objetivas; deben tener más bien una clasificación etiológica, reconociendo como causas de las diferentes corrientes de imágenes y de pensamientos, las complexas disposiciones ideo-afectivas permanentes, progresivas, directrices de la evolución psíquica individual. — CH.

Psicología animale, (*Rivista di Psicologia*). Mayo-Abril 1913. No 2. — Sobre la psicología de los animales DE SARLO ha escrito un artículo importante. Resuelve afirmativamente la cuestión de la dignidad científica de una psicología de los animales, estableciendo los límites por una parte con la concepción de Descartes de los animales-máquina, por la otra, con el mecanismo de los modernísimos de la escuela rusa, demostrando en passant, como no es mucho más extraña la hipótesis cartesiana de las investigaciones de Bethe, von Ueyküll, Beer, Nuel, etc., los cuales querían constituir la psicología animal, negando los caracteres psíquicos de cualquier reacción de los animales mismos. Para De Sarlo es innegable el carácter de psiquidad en las manifestaciones de los animales. Los estudios de psicología animal hasta ahora han seguido dos direcciones: ó fueron agrupados por los instintos, las costumbres, las aptitudes de los animales; ó los autores han tratado de demostrar la continuidad de la psiquis del hombre hasta animales más inferiores. Los peligros de estos métodos son evidentes, sobre todo por la tendencia antropomórfica y por la necesidad de esquematizar nuestras ideas, se ha concluído por hacer del instinto algo de metafísica. En cambio, debe ser considerado como una manifestación particular de la actividad psíquica, nó confundirla con la inteligencia ni de compararla con el producto de un puro y simple mecanismo psíquico.

Relación entre el instinto y la inteligencia. — Rutgers Marshall dice: Si bien yo no veo cómo se puede admitir que la conciencia principie en un estadio del desenvolvimiento orgánico, existen muchas razones para pensar que está ligada á alguno de los fenómenos vitales; no obstante, sostengo que la existencia psíquica que corresponde á la actividad animal indica un proceso de importancia fundamental para el desenvolvimiento orgánico. El A. instituye controles y prueba que son particularmente felices cuando le permiten rendir, por decir así, la vida difícil de la «teoría de los tropismos». Son interesantes las pruebas que los amaestradores han instituído para demostrar cómo la experiencia de los animales llega á dominar y á vencer los tropismos que eran retenidos en la inmutabilidad.

Sobre la psicología del caballo y de su adiestramiento. — El A. considera cuáles deben ser las líneas fundamentales de la psicología del caballo, y cómo las resultantes que derivan de sus combinaciones pueden dar productos. L'Assagih discute los hechos observados y las objeciones opuestas á la opinión de Krall. Desecha las objeciones relativas á las correlaciones entre inteligencia y peso del cerebro, la teoría de Dubois sobre el coeficiente de cefalización (problema que recuerda un poco á aquél: ¿pesa más un kilo de lana ó un kilo de hierro?) y demuestra cómo por la estructura histológica

de su cerebro el caballo no puede ser considerado como un ser inferior.

Algunas observaciones sobre la visión de los colores en los perros.—«Algunos perros poseen un cierto poder elemental de discriminación por los colores; pero esto es del todo inestable, ni se puede suponer que haya una importancia cualquiera en la existencia normal del perro. El sentido del color es tenuísimo. La discriminación misma de los colores puede ser inhibida, variando la luminosidad ó también la posición de los objetos que se hacen observar», dice Smith.

Formación de colonias por las hormigas.—Sobre todo en la especie de hormigas más primitivas, la reina se encerraba completamente en el nido, donde sin comunicarse con ninguno, sin comer, comenzaba bien pronto á depositar sus huevos. Las primeras hormigas que nacían eran operarias y ayudaban á la madre á cuidar los hijos. Brun ha encontrado dos reinas del género *Camponotus liquiperus* en dos compartimentos del mismo nido artificial. A una de ellas se le dió como compañera una ninfa; pero la otra reina se la robó y cuidó de la ninfa como si fuese su hija. La ninfa murió y la reina la devoró; después volvió á poner sus huevos y á cuidarlos. Brun llama anacronismo á este desarrollo de actos instintivos determinados precozmente por la presencia de un individuo (la ninfa) que habitualmente nace de determinados huevos. Es interesante la constatación hecha por Brun de la tendencia, en el género hormiga rufa, á recoger en un mismo nido hasta 250 reinas, las cuales favorecen naturalmente la multiplicación de las colonias por secciones.

Al sentido de orientación en las hormigas, Piéron ha dedicado un escrito admirable. ¿Los animales encuentran su nido guiándose por la impresión sensorial ó es un *quid ignotum* á la investigación científica actual? Piéron examina la cuestión respecto á la colectividad de las hormigas, partiendo de las primeras observaciones de Bonnet y Huber y de la confirmación de sus hipótesis, sobre la pista olfativa dejada por las hormigas debida á Forel y no contradecida completamente por las investigaciones famosas de Bethe; ni de las consideraciones de Lubbock. Pero dicha teoría es más fácilmente sostenible de aquella de la «polarización» de Bethe, el principio que la rige no es todavía universal, sobre todo, por cuanto se trata de individuos aislados. Y á este problema P. presta más atención, distinguiendo los casos en que el nido está vecino de aquellos en que está aislado. En el primer caso, dividiendo las especies, son puntos de encuentro prevalentemente olfativos que regulan la vuelta de las hormigas. El caso del torno es complejo, entran imágenes cinéticas (ó mejor podométricas, ya que al volver las hormigas cargadas, debe mudar la condición de su sensibilidad muscular). Piéron piensa que debe entrar alguna semejanza con las impresiones otolabíricas nuestras, ó quizá parte de aquél sentido de dirección de las palomas mensajeras. Según Piéron, el estudio de las hormigas, permitirá quizá acercarse á la solución del problema, más complejo, de la orientación en el hombre y en los vertebrados superiores. --

I. C. FERRARI.

Feminismo y Pedología, G. PERSIGOUT. — Cita un párrafo de Jean Finot que dice: «Hay supersticiones científicas como hay supersticiones religiosas. El dogma de la inferioridad de la mujer tiene raíces tan hondas en la mentalidad de nuestro tiempo que la sola idea de desecharlo es casi locura»; y da su opinión acerca del problema feminista. Considera ante todo, que en las ciencias biológicas experimentales, los resultados no son muy concluyentes por dos razones: 1ª porque aparecen contradictorios ó insuficientes; 2ª porque sus sostenedores están, por lo regular, más animados de arbitrariedad masculina que del sentimiento científico de la verdad. En tales condiciones cree preferible filosofar á inducir científicamente.

Dice el autor que el feminismo nace de la filosofía social y anotando en 1888 Ch. Secrétan manifestaba «que toda la cuestión está en saber si la mujer es *una persona*». Agrega que la cuestión es aun hoy la misma. La *persona humana*, abstracción hecha de las nociones de sexo, de rango, de creencia y de raza, debe poseerse como la realidad más profunda y más activa de los seres conocidos en el planeta. Admite el A. con diversas escuelas, que el *grupo doméstico* es la célula social y la base de toda sociedad organizada. Solo aquí es oportuno considerar al *individuo sexual*, que desde luego no sería únicamente considerado desde el punto de vista sexual sino en su contextura: bio-psico-social. «Lo moral» es función de «sociedad», no de «sexualidad». Persigout opone á «la conclusión inevitable» de Steinnetz: «Al hombre la producción, á la mujer la reproducción»; el concepto del Derecho Humano: «La maternidad no es posible ni aun deseable para todas las mujeres. Ella no depende de una necesidad social ni de una ley de demografía; resulta de una afinidad sentimental y no se reglamenta. Ella está regida por una ley de la naturaleza, pero queda ocasionalmente dependiente de un orden de sentimientos que no se definen. El derecho principal de la mujer es el de aceptarla ó de rechazarla... Determinar las condiciones civiles y sociales, según las cuales la mujer deberá vivir y creando para ella un régimen basado sobre el hecho mismo de su sexo, es derogar á la regla lo más elemental de la equidad y del buen sentido. No se determina un derecho por una cualidad anatómica ó funcional». Después de una serie de argumentos, concluye el autor por preguntar enérgicamente: «¿No sería odioso legislar sobre *la función reproductiva de la mujer* en beneficio de una libertad individual, en la que el hombre solamente tendría el monopolio? Si se quisiera acordarme este primer punto: que la mujer es mucho menos una «generatriz» social que una «persona» humana, el problema feminista tomaría otro aspecto. Pero los derechos femeninos, detrás del asunto funcional, atraen la cuestión intelectual «superior ó inferior al hombre». El profesor Treub sugiere: «Si la mujer, en más de una circunstancia, pudiera entregarse á las obras intelectuales en lugar de abandonarse á las necesidades de la vida mundana, ella haría á menudo más ventajosa obra para sí misma y para la sociedad». Schuyten

responde manifestando que es verdad que en estos últimos tiempos la mujer se dedica á estudios intelectuales; pero «produce ella trabajos comparables á los mejores trabajos masculinos?» «El hombre recibió de la naturaleza dones intelectuales tan especiales que la mujer no puede pretenderlos, pésele á su energía, á su perseverancia y á su aplicación. Entre la «generatriz» y la «intelectual» se levanta una barrera infranqueable». Persigout dice oportunamente que «la educación de un sér cualquiera se hace esencialmente por intermedio de los sentidos», que esto se ha impuesto á la atención de los psicólogos, quienes sólo llegan á contradicciones. Un escritor feminista dice: «Contradicción deliciosa! Por un lado se declara en nombre de la anatomía, de la psicología y de la patología que cuanto más sensible es el sér normal es también más inteligente; por otro lado se afirma que la mujer, más sensible que el hombre, es inferior por la inteligencia».

El A. cita un párrafo de Mlle. Yoteyko, en el que condena el antifeminismo de M. Schuyten, y otro que dice: «El libro de M. Heymas es un ensayo de los más científicos que se hayan hecho sobre la psicología de la mujer; pero no es más que un «ensayo». El error principal del método empleado consiste en que él se basa en juicios aportados puramente por hombres (profesores de Universidad, médicos, etc.). Todas estas apreciaciones son, pues, unilaterales. En lo venidero es la voz de la mujer la que se hará comprender y servirá de término de comparación». Los biólogos manifiestan que la mujer tiene que cumplir una función reproductriz, por lo tanto su inteligencia aparece como inferior á la masculina; pero queda pendiente el problema de las relaciones genéticas de la inteligencia y de la sensibilidad. «Si es cierto que la mujer es más *sensible* que el hombre, y que ella resiste mejor al dolor por un esfuerzo de *voluntad*, la ciencia misma atestigua la inteligencia y la voluntad femeninas. Desde que estas pruebas de las cualidades mentales femeninas son dadas por la psicología experimental, cabe preguntar á la psicología social, si la ausencia de originalidad creadora de la mujer no es simplemente el resultado de un secular sueño de sus virtudes?» Y el autor concluye: «La verdadera cuestión está en formar, no tal sexo, sino tal sér humano capaz de expandir sus medios de desarrollo: la naturaleza hará el resto y lo hará bien».

Cita luego á dos directores de laboratorio, á dos buenos obreros del primer Congreso Internacional de Pedología, uno masculino, otro femenino: el doctor Schuyten y la doctora Yoteyko. La obra de Persigout es seria é interesante. — J. G.

Las características y nuevas tendencias del método moderno de dibujo, por A. MANDUJANO C. — *Revista de Instrucción primaria*. Santiago de Chile, 1912, Nos. 7 y 8. — I. Desterrar completamente el sistema de copia de dibujos, grabados, etc., y cualquier procedimiento mecánico que, so pretexto de ayudar á la vista ó la mano, venga á perjudicar ó entorpecer su desarrollo. No se permitirá que el niño se valga del lápiz, regla, hilo ó plomo, com-

pás, etc., para medir las proporciones del objeto, ni sus direcciones y movimientos. II. El profesor deberá valerse muy á menudo del pizarrón para dibujar, pero con el único objeto de mostrar un procedimiento, corregir un error, hacer resaltar una falta ó mostrar la manera de cambiar una forma, de crear y inventar combinaciones ornamentales; jamás para que el alumno lo imite: cada niño debe aprender á expresar gráficamente sus propias ideas. III. En la ejecución de un dibujo cualquiera, cuyo objeto se tiene á la vista, es menester: 1º su atenta observación; 2º discusión del maestro con sus alumnos acerca del tamaño del objeto, su dirección, sus movimientos, sus dimensiones; 3º su ejecución; 4º su corrección. IV. Son muy recomendables las tareas á domicilio de dibujo, es decir, que el maestro les proponga un tema, les encargue la ejecución de un dibujo libre, la ilustración de un cuento, etc., para que el alumno se lo traiga de la casa. V. Los ejercicios de dibujo en las secciones infantiles deben tener el carácter de una diversión, sin fatiga: nada de críticas, ni consejos, de vez en cuando algunas observaciones sobre los defectos más gruesos de observación. VI. Multiplicar los dibujos de memoria y de imaginación: favorecer el gusto de los niños por el dibujo. VII. Practicar con frecuencia el dibujo á mano alzada sobre pizarrones murales. VIII. Alternar constantemente toda la variedad de ejercicios de dibujo y material que el mero método nos concede. IX. Para el uso de los primeros años de la enseñanza primaria es muy recomendable el dibujar con carboncillo sobre papel ordinario de envolver: de esta manera se evitará el abuso de la goma. X. Se aconseja el dibujo de siluetas, valiéndose únicamente del pincel, es decir, ir dibujando y pintando simultáneamente con el pincel. XI. Para el estudio de la figura humana tómese un alumno por modelo, el que á su vez, para no perder el tiempo, puede estar dibujando otra cosa del natural ó á uno de sus mismos compañeros. XII. Cada maestro debe ir formándose poco á poco la colección de modelos y aparatos que necesita para la clase de dibujo. Muchos de ellos pueden ser hechos en los talleres de Trabajos Manuales, y otra gran cantidad puede ser recogida en los paseos escolares. XIII. Practíquese lo más á menudo posible el croquis del natural al aire libre, en pleno campo, y trátese de aprovechar para ello, los paseos y excursiones escolares. XIV. Para hacer una clase de dibujo de acuerdo con el sistema moderno, considérese al dibujo como á la lengua materna y enséñesela como ésta, pues el dibujo no es otra cosa que la lengua correcta, un lenguaje universal. — A. A. R.

La persistencia de la vida y la inmortalidad, por F. AMEGHINO. — *Boletín de la Sociedad Physis*, N° 4. Buenos Aires, Mayo de 1913. — En *las causas que producen la detención de la vida en los seres plurecélulares*, dice F. AMEGHINO: entre los vegetales se nota que en los más leñosos las fibras viven, en tanto que no están muy endurecidas. Cuando el endurecimiento es demasiado avanzado, la vida cesa. A medida que la mineralización avanza, el movimiento vital es menos activo y su campo de acción se estrecha gradualmente hasta

que cesa todo movimiento. Otra causa que hace más lento el movimiento vital y trae la muerte, es el decaimiento. Este se produce con la edad y de una manera gradual en todos los seres que no viven en un medio líquido como en los animales y vegetales. Se puede afirmar que la vida dura en tanto que el organismo se nutre.

La muerte no llega fatalmente en un momento dado.— En la misma especie ciertos individuos mueren de vejez después de una existencia dos ó tres veces más larga que la de otro individuo de la misma especie, el cual también muere de vejez. Siendo la materia orgánica limitada no hay bastante para alimentar á los seres sin que se produzca la muerte de los unos para servir de alimento á los otros.

¿Se extinguirá la vida con la disminución del movimiento calorífico que nos trasmite el sol?— Es propiedad de la materia orgánica plegarse y adaptarse á nuevas condiciones. Creemos, pues, que no puede precisarse, ni aun aproximadamente, la duración de la vida sobre el planeta, y que en el actual estado de nuestros conocimientos debemos considerarla como de duración ilimitada. Cuando la vida apareció, la temperatura de la tierra era uniforme en toda su superficie y durante todo el año. El calor dependía exclusivamente de la tierra; el sol no tenía ninguna influencia sobre él. Si en aquella época hubiesen habido seres inteligentes que estudiaran la naturaleza, habrían anunciado que el día en que el calor de la tierra no calentase más su superficie, la vida desaparecería de ella. Cuando el movimiento del sol no caliente más la tierra, quedará el calor que nos envían otros astros. Aparecerán tal vez nuevos medios orgánicos, nuevos excitantes, que no conocemos, los cuales permitirán al movimiento vital continuar y perfeccionarse, adaptándose á nuevas condiciones. — A. A. R.

The supreme importance of reading por John COTTON DANA. (*The Pedagogical Seminary*).—New Jersey. — Marzo 1913; Nº 1.—La vida social, económica, política, científica y artística de las civilizaciones de Egipto, Asiria, Grecia y Roma, parece ser tan complicada, extensa y completa en los ramos esenciales, como la nuestra. Los hombres han actuado en aquella civilización tan rápida, tan pronta y tan completamente como los de nuestros días. Antes que la historia descubriera sus hechos, el estudio del método del desenvolvimiento humano ha demostrado lo que la historia trata de poner en evidencia. Han demostrado que el aumento de la inteligencia, las bases físicas de la mente, han dependido de los continuos conflictos entre físicos é intelectuales. El hombre esclavo, ha sido de la misma capacidad mental, que el que vivió antes de la época de las pirámides. Los hombres de la época gloriosa de Atenas fueron educados en condiciones excepcionales. Pero siempre la naturaleza desde los primeros tiempos tuvo la servidumbre, esta vil mediocridad. Los hombres de Egipto, Persia, Grecia y Roma, cada uno con la misma capacidad intelectual, cada uno con instrumentos mecánicos y químicos obra de un mismo pensamiento realizados en los períodos de prosperidad y dominación nacional, mostraron ellos mismos que todos son capaces de adquirir una capacidad social, demostrando por

medio de la vida complicada que sus breves días de dominación y riqueza han sido de gloria para ellos.

¿Debemos seguir el mismo camino y por la misma razón? ó es allí en su civilización en que cada factor caracteriza á sus predecesores, y nos facilitan felizmente los grandes problemas que dominan y acompañan la felicidad llevada á un pueblo? ¿Y ese factor no es acaso la imprenta? Cuando considero la imprenta como un factor de civilización, quiero decir el hábito de la lectura, y cuando digo hábito de la lectura, quiero decir, el hábito que aumenta constantemente en todos los países civilizados, pues leyendo los periódicos se instruye á la gran masa de la población, se le incita á experimentar, á estudiar á imaginar. Esta masa que por razones de brevedad, bajo una sola palabra, ha cambiado y aumentado con maravillosa rapidez. Y este adelanto es debido á la existencia de la imprenta. Por la tradición oral, el número de los conocimientos fué reducido. La invención de la escritura aumentó la suma de conocimientos de un modo considerable. Así tan lejos como la mente pueda concebirlo, empezó la historia. A nosotros nos han antecedido 200 generaciones. Durante este largo período hemos decaído, elevado y cambiado sucesivamente con los diversos sucesos nacionales que se han producido. Pasamos también por una crisis en lo que respecta á la lectura. Pero vemos que la misma invención que nos condujo al hábito de la lectura, nos lleva con más bríos á una evolución enciclopédica, una acumulación de conocimientos que abarca todas las concepciones de nuestros predecesores. ¿Es la imprenta que nos ha permitido reunir y ahora nos obliga diariamente á aumentar enormemente nuestro stock de conocimientos? Es posible que nuestra civilización naufrague en el mar de la enseñanza. El cultivador, el constructor, el estudiante que profundiza la medicina y el comerciante de carbón ó de higos frescos, todos pueden enterarse por los periódicos. Es de la esencia de los progresos de la sociedad que estas unidades se convierten en medios más eficaces. Una cosa puede hoy día contribuir á la eficacia de cualquier cosa, como se puede por el hábito de la lectura de los periódicos aprender lo que otros han aprendido. Otras cosas pueden también contribuir á esta eficiencia; la lectura puede contribuir más aún. Todos los partidarios de la educación han demostrado que razonando se llega á establecer una doctrina. Esto demuestra que los libros son los primeros resortes de la ciencia, que una biblioteca es el más importante de los laboratorios, y que el dominio de la lectura en la lengua materna es la más valiosa de todas las adquisiciones que las escuelas pueden dar.

¿Necesitamos la ciencia? Sí pero en la lengua materna leemos al principio; por ella nuestro idioma nos hace humanos, y aumenta nuestro conocimiento, pudiéndonos relacionar primero con nuestros conciudadanos y finalmente con los ciudadanos de todo el mundo. ¿Necesitamos instrucción manual, industrial, técnica? Sí, pero primero la lectura nos abre las puertas para que podamos comprender la vida y conocer lo bueno y lo malo, y de este modo nos dispone á las necesidades sociales. ¿Necesitamos otros idiomas? Sí, pero el primero debe ser el nuestro; y los otros principalmente deben contribuir á

fortalecer el alcance del nuestro. Los adversarios á los clásicos han olvidado que, mientras ellos consideran las artes y las ciencias como los medios de enseñanza, han producido lo tangible, cosas prácticas; los clásicos enseñando filosofía fortalecen nuestros conocimientos en las cosas fundamentales el idioma, porque solamente el juicio, la razón, generalización y quizá la misma conciencia, ha sido posible. Volvamos á nuestra argumentación. Debe notarse otro hecho que contribuye á considerar la lectura un hábito de suprema importancia. En conclusión, dos cosas parecen ser esenciales: lo que la civilización llama plasticidad y reposo. El que lee conoce y el que no conoce ni lo uno ni lo otro no aborrece las morales ó invenciones modernas; y el que aborrece no teme al extranjero, al contrario, admira su obra ó á lo menos sus costumbres bárbaras. Y la familiaridad con el impreso no nos dá, sino más que aquellos conocimientos que elaboran otros pueblos, y así nos imposibilita odiar á aquéllos ó combatirlos.

Nosotros probablemente, leemos más que otras naciones, pero leemos sin embargo poco. Pero la lectura allí no quiere decir simplemente lectura, comprendiendo las cosas que llamamos de fondo; sino lectura de palabras, á lo menos simples, y poco menos que triviales. El más popular de nuestros diarios semanales y mensuales tiene una circulación que no baja de un millón y medio de ejemplares. Mil leen libros de ciencia; cien mil leen libros y diarios de literatura; un millón de nuestros nueve millones leen libros y diarios de menor importancia y de imaginaciones pobres; y del resto de los muchos millones solo una pequeña parte leen los artículos principales de los diarios más insignificantes. Apenas una quinta parte de los 50.000.000 posiblemente, del país, leen una traducción de las novelas más populares, no más de las tres ó cuatro quintas partes consideran más importante la lectura del original de las extensas novelas modernas. Los libros de más importancia, como el de Eliot titulado «Más dinero para las escuelas públicas» y el de James titulado «Pragmatismo», se encontrará que solamente unos mil de los 50.000.000 las leen y escasamente unos cien mil las conocen.

Estos son los libros buenos, según nuestro concepto, y suponemos que toda persona inteligente debe familiarizarse con ellos. Una consideración de la historia de la lectura y del carácter de la inteligencia humana nos demuestra por qué arte se adquiere más rápidamente, y en la práctica es más adelantado aquel pueblo que posee mayor número de escuelas públicas. La lectura es un arte nuevo. Hace cien años que la lectura se practicó por un reducido número de hombres civilizados. El discurso, en otro sentido, es un arte antiguo, se remonta á los tiempos en que la discusión era apasionada y violenta. La palabra fué entonces brillante. Fué un arma de esgrima.

El arte de oír é interpretar la palabra coincidió con el hecho de hablar; como resultado tenemos hoy día que cada hombre tiene su cerebro bien definido y relacionado para poder hablar y oír. Nacemos con esos centros, los cuales forman parte de nuestra integración mental. Y ahora, después de ejercicios de práctica en el

uso de esos centros y de los órganos que á ellos se refieren, hemos inventado el arte de imprimir, obligando á nuestro cerebro á considerar los símbolos verbo-visuales del sonido. Los sentidos son nuestros receptores mentales. Los símbolos verbo-visuales de los sentidos son de los que la naturaleza nos ha provisto á todos. El resultado es que cuando leemos, nuestros ojos transmiten la palabra á un centro visual del cerebro; de aquí pasan al centro auditivo; de allí son transmitidos al centro conciente, donde más son comprendidos. La palabra escrita no ha nacido con nosotros como la palabra oída, para transmitirla á cada nueva generación. La relación entre el centro de la palabra vista y la oída, nos es dada por naturaleza, obligándonos á percibir los símbolos visuales de los sonidos. En cambio tenemos un don especial para la lectura; y otros, sin poseer ese don, persisten en la práctica hasta que leen con facilidad. El resto de la humanidad adquiere el arte en una forma imperfecta; y de todos ellos solamente una pequeña parte tiene paciencia para leer cosas simples y triviales. Estos argumentos nos son familiares, y los he citado solamente para justificar la conclusión de que nosotros no somos una nación de lectores. Interesantes hechos demuestran lo que acabamos de decir. Los niños, cuando aprenden á leer, pronuncian las palabras que están al alcance de los sentidos, las cuales van al centro verbo-visual, por medio del oído, dificultando las vías en el cerebro, que desde el centro de la palabra vista al centro de la palabra hablada se encuentran. Los que leen farfallean las palabras leídas, y los centros de la palabra auxilian al centro auditivo á transmitir los símbolos visuales de las palabras á los centros. Todos leemos sin excepción, pero la mayoría lee en silencio pronunciando mentalmente las palabras. La pronunciación mental absorbe tiempo, requiere un cierto esfuerzo y solamente después de mucha práctica deja de ser dificultosa; práctica que las escuelas deben desterrar.

Los políticos consideran que el pueblo que lee con dificultad puede escuchar con facilidad. Los que oyen con dificultad atienden con dificultad al orador cuando habla de los argumentos de los sabios y filósofos. He aquí el progreso de la oratoria en nuestro país. Aun los más inteligentes prefieren hablar y no escribir. Entre todos los métodos dignos de tener en cuenta en la adquisición de conocimientos, el que da peores resultados es la lectura oída. Si tenemos en cuenta los métodos de enseñanza más populares, encontramos muchos que son incorrectos. Los defensores de relatos históricos y de la instrucción mediante el sistema de lectura citado, evidencian por los hechos que el oído es la puerta principal de la mente y, en particular, la residencia de la razón; pero esto requiere mucha educación de los oídos. Esta conclusión es reputada por los hechos ya citados, pero si el desenvolvimiento natural de la palabra oída es un mecanismo de miles de años, ¿por qué malgastamos ahora el tiempo en dar métodos superfluos? Además, leyendo diariamente se modifica el número de conocimientos de nuestra masa oprimida, y si aquellos

conocimientos pudieran ser guiados, asimilarían más rápidamente leyendo que oyendo, puesto que es más imperativo enseñar el arte de la lectura mental que el de la oída. En resumen: tenemos más poder mental que nuestros predecesores, los cuales confiaban en su civilización para concluir en la decadencia. La imprenta es el factor moderno de nuestra civilización. La imprenta proporcionó rápidamente la evolución enciclopédica por la que atravesaban nuestros poderes de generalización y aplicación. Es de suprema importancia que aprendamos á comprender por la lectura. Actualmente leemos poco porque leemos sin arte; pues el arte es inherente á la difusión de la lectura. — A. A. R.

VARIAS

Concurso de textos para la enseñanza Secundaria. —

Por primera vez, en nuestro país, la adopción de textos secundarios se somete á esta reforma, funesta para la enseñanza primaria. Hasta ahora, los profesores los elegían de acuerdo con un criterio didáctico; por lo general, esta práctica, durante los muchos años que tiene de implantada, pocas objeciones ha merecido y los textos han evolucionado paulatinamente de acuerdo con exigencias científicas y didácticas, mejorando en fuerza de una saludable competencia que ha excluido los textos declaradamente malos. De suerte que hoy, los colegios de la república tienen una biblioteca de obras que dentro del espíritu pedagógico dominante están á cubierto de toda crítica y que el concurso, dada la manera de realizarse, excluirá, substituídas por otras irremisiblemente inferiores, pues los autores de obras ya publicadas ¿cómo concurrirán? ¿Qué razones pueden tenerse para presumir en el concurso mejores obras que las que tenemos de autores experimentados que han invertido varios años de trabajo, observación y corrección antes de darlas á la publicidad? Puede que nos equivoquemos; pero por hoy estamos convencidos de que el decreto de este concurso, que instituirá monopolios enojosos, no ha sido meditado lo suficiente. He aquí los términos de la resolución:

Fundándola hace constar que el concepto del plan de estudios decretado en 1912, y, como consecuencia, el de los programas analíticos que lo desarrollan, exige la preparación de textos *ad hoc*, no sólo como medios auxiliares permanentes, sino para que los profesores se posesionen mejor del alcance de la enseñanza á su cargo, pues las instrucciones que llevan aquéllos podrían no ser suficientemente claras. Además, continúa, prescindiendo de estas circunstancias, el estado debe propender á que los textos escolares se mantengan al día, tanto en lo que respecta á la materia misma, como á la manera de presentarla al estudiante, lo que aconseja celebrar concursos frecuentes en que los libros en uso entren á competir

con nuevas producciones de especialistas, y continúen en vigor si son inmejorables ó si se perfeccionan al efecto. Por otra parte, los precios que se cobran á los estudiantes por los textos son generalmente exagerados con relación al valor didáctico de la obra y á su impresión é ilustraciones.

Los originales del concurso serán presentados á la dirección general, firmados con un pseudónimo y acompañados de un sobre cerrado que contenga el nombre y apellido del autor, edad, nacionalidad, antecedentes de la enseñanza y una formal declaración de que el trabajo presentado al concurso no es, parcial ni totalmente, reproducción, traducción ó evidente adaptación de otra obra. En cuanto á las fechas para la presentación, serán las siguientes: para los textos de primer año, el 31 de agosto de 1913; para los textos de segundo año, el 31 de Enero de 1914; para los textos de tercer año, el 30 de junio de 1914.

Para cada asignatura el director general nombrará un jurado compuesto de la siguiente manera: un inspector de enseñanza secundaria, como presidente; un profesor del Instituto Nacional del Profesorado secundario que dirija la práctica, en la materia, de los alumnos de dicho establecimiento; un profesor de enseñanza secundaria, especialista en la materia, y, si fuera posible, catedrático de ella en la Universidad Nacional.

El juicio del jurado se basará en los siguientes conceptos: que el texto se encuentre á la altura de los últimos adelantos de la materia, en sí y en la forma de presentarla, impuesta por el programa analítico y las respectivas instrucciones; que se trate la materia en la forma clara y concisa que debe exigirse á un profesor que la domina, desde todos los puntos de vista. El lenguaje debe ser siempre sencillo y arreglado á la edad que se presume en el estudiante que ha de utilizar el texto; que la materia esté distribuída en forma progresiva y dividida en capítulos que representen unidades de estudio; que se distingan con diferente tipo de letra las partes que sean de ampliación. El jurado podrá reducir estas exigencias complementarias á los límites que crea convenientes; que contenga un índice común y otro alfabético; que ofrezca todo el material de intuición necesario para ilustrar la enseñanza; que esté escrita en correcto castellano.

El juicio del jurado será sometido á la aprobación del director general, quien convendrá con el autor las modificaciones que él ó el primero reputaran necesarias para la publicación. En caso de que ningún trabajo sea aceptado, el jurado respectivo podrá aconsejar la adopción de obras existentes. Si la dirección general creyera conveniente resolver de conformidad, fijará antes el precio de venta de acuerdo con los autores.

Los autores de los trabajos aprobados recibirán como premio un diploma de honor y conservarán la propiedad de aquéllos. El precio de venta de los textos adoptados será con un aumento del 25 por ciento sobre el costo de los de primero y segundo años; de un 43 por ciento para los de tercero y cuarto, y de 65 por ciento para los de quinto y sexto años. Antes de proceder á su impresión

los autores presentarán á la dirección general el presupuesto respectivo. Si ella lo creyera elevado, hará por sí misma una licitación privada en idénticas condiciones á las que los autores se propusieron realizar, quedando éstos obligados á aceptar la propuesta más ventajosa de las obtenidas.

El precio de venta será inscripto con toda claridad en la carátula del texto. Cuando se compruebe que es vendido á un precio mayor, se pondrá el hecho en conocimiento del autor, haciéndole saber que si no adopta medidas para evitarlo, se quitará á su obra el carácter de texto oficial.

La dirección general de enseñanza se reserva el derecho de repetir los concursos siempre que lo considere necesario ó conveniente; pero no podrá hacerlo antes de seis años.

Equivalencia de los estudios de la Sección de Pedagogía. —

La Facultad Internacional de Pedagogía de Bruselas que dirige el Dr. I. Yotéyko y de la que forman parte los profesores más renombrados de Bélgica, ha reconocido, para el doctorado, la equivalencia completa de los estudios realizados en la Sección. De suerte que los egresados con el título de profesor de enseñanza secundaria en Pedagogía y Ciencias Afines, pueden con el año de tesis en aquella facultad, obtener su título de doctor en Pedagogía.

Estímulo á la producción intelectual; proyecto del P. E. —

Merece el más caluroso aplauso de las personas que aman el progreso de nuestro país, el mensaje del P. E. de la Nación al H. Congreso, creando premios á la producción intelectual. No basta la tendencia; el esfuerzo requiere estímulos, tanto más cuanto el ambiente no es propicio á la labor desinteresada del pensador y debe él abrirse camino luchando contra obstáculos extraños á su propósito. Todos los países, especialmente sus Academias, se han preocupado de excitar en esta forma y las ciencias y las letras son las beneficiadas á cada momento.

Casi no hay sabio en Francia que no haya comenzado por recibir premios; todo trabajo, pequeño ó grande, pero que sea la manifestación original y sincera de una actividad, tiene una sanción que lo señala á la atención pública y lo incita á proseguir. Por eso, el proyecto del P. E., lo aseguramos, al llegar en momento oportuno, será fecundo en resultados al mover el interés de tantos olvidados de su propia capacidad porque los paraliza la indiferencia y á veces el egoísmo del medio en que están, porque lo común de las gentes, aprecia, manera suigéneris, al talento por las afinidades políticas, la posición social ó el género de amistad del que escribe.

Dice el mensaje que es un hecho notorio que la producción intelectual no acompaña al desarrollo de nuestra vitalidad, formando ello marcable contraste con el desenvolvimiento económico que alcanza proporciones sorprendentes.

Pero, por muchos que sean los espíritus selectos que lo forman, no es posible que se dediquen á su cultivo, sabiendo de an-

temano que sus desvelos no han de ser recompensados, debido algunos á los medios de fortuna que no les permiten desinteresarse del beneficio material ó que tienen sobrado amor á las especulaciones intelectuales y resignarse á sacrificarse de sus penosas economías.

Fuera erróneo inducir de la escasez de producción literaria, ausencia de cerebros capaces de elaborarla.

Debe suponerse, antes, bien, que si ella existe en ambiente tan poco propicio, es porque la savia abunda y sólo aguarda ocasiones favorables para convertirse en fruto.

Hay, pues, elementos para la producción intelectual, y el P. E. piensa que debe favorecerla con medidas protectoras de carácter.

En el proyecto de ley se establece un premio permanente con la denominación de premio nacional, para el fomento de la producción intelectual en el país.

Dicho premio se dividirá en dos categorías: ciencias y letras y consistirá para ambos en las sumas de treinta, veinte y diez mil pesos que se entregarán por orden de mérito al autor ó autores de las tres mejores obras originales que se publiquen cada año en el país, sobre asuntos científicos ó literarios.

Los autores que aspiren al premio deberán redactar sus obras en castellano y presentarlos al ministerio de instrucción pública, antes del 31 de Diciembre, en número de seis ejemplares.

Estas obras serán sometidas al examen de jurados, de cinco miembros elegidos por el P. E., entre los consejeros y profesores de las respectivas facultades.

Los jurados se expedirán dentro del primer semestre del año siguiente á aquél en que se presenten las obras y en su veredicto, que deberá ser fundado por escrito, decidirá si aquéllas son ó no acreedores al mismo.

Los jurados comunicarán su veredicto al ministerio de justicia é instrucción pública y el P. E. entregará el importe del premio.

Sólo podrán aspirar al premio los argentinos nativos ó naturalizados con diez años de residencia en el país.

Nuevo decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata.—La muy sentida renuncia del doctor Rodolfo Rivarola, decano de la Facultad desde que el Gobierno de la Nación fundó la Universidad de La Plata en 1906, impregnándola de su espíritu innovador y robusteciéndola con toda la eficacia de su talento y su experiencia, trajo la elección del doctor José N. Matienzo, hecha en la asamblea de profesores del 5 de Julio, persona de una gran cultura y de un gran prestigio, ex-decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, antecedentes con los que la Facultad tiene, en el elegido, la mejor garantía de su engrandecimiento.