

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Pedagogía Experimental, por Gaston RICHARD, págs. 440; edición española de la casa D. Jorro, Madrid. Esta obra no es una exposición de experiencias; el A. nunca las ha hecho; es una teoría de la experiencia, clara, abundante, bien orientada desde ciertos puntos de vista, pero crítica, sin tener para esa crítica los elementos que la autoricen. No obstante, es una obra de Pedagogía á la moderna, nutrida de ideas, escrita sobre principios científicos, bien dosificada de Psicología y opiniones que no trepidamos en recomendar hasta como texto. El A. piensa que la frase misma *pedagogía experimental*, adoptada como título de este libro, tiene el riesgo de prestarse á un equivoco que queremos apresurarnos á desvanecer. La noción de pedagogía experimental comprende efectivamente á la vez la de una *ciencia de la educación* que se intenta crear en los laboratorios de psicología y de pedología, y la de un *arte de la educación*, que saca toda su autoridad de experiencias escolares bien definidas é instituídas é indefinidamente renovadas. Ahora bien; según que se atienda más á la certidumbre científica ó á la aplicación inmediata, se concede mayor importancia á las experiencias psicológicas sobre las condiciones mentales y orgánicas de la educación ó á las experiencias escolares destinadas á poner en claro el valor de tal ó cual método.

Este equivoco se explica por la historia misma de la pedagogía. Desde fines del siglo XVIII el espíritu de las ciencias inductivas ha dado por punto de apoyo á la crítica (ó á la justificación) de la educación tradicional el estudio experimental ó, cuando menos, la observación del niño en la escuela; ha hecho realizar experiencias con el fin de preconizar métodos nuevos supuestos mejores. Pero el arte ha precedido á la ciencia. Mucho antes de que la psicología fuese metódicamente instituída, el deseo de hacer menos imperfecta la formación de la persona humana había hecho concebir métodos de enseñanza y de disciplina menos arcaicos y menos fatigosos, y había llevado á algunos filántropos, á aplicarlos bajo su responsabilidad. Alemania, Suiza y Alsacia fueron á fines del siglo XVIII teatro de muchas tentativas fecundas de este género. La de Comenius tenía ya entonces

más de un siglo de fecha. Hablando con propiedad, estas tentativas no procedían del espíritu científico sino más bien de una fe activa y ardiente en el valor absoluto de la persona humana. La experiencia escolar era considerada como un medio de convencer de su error á los partidarios de las tradiciones arcaicas de hacer surgir iniciativas fecundas y de suscitar la emulación de los gobernantes.

Interesa la educación tan directamente á la vida práctica, está ligada á tantos intereses sociales predominantes, que no debe asombrarnos si las experiencias escolares han reclamado la atención de los hombres de estado, de los moralistas y de los filántropos, antes que la atención de los hombres de ciencia. El crédito que obtenían era, en general, independiente de su valor científico real. De aquí una primera tendencia á concebir la pedagogía experimental como un estudio y una apreciación de todas las tentativas hechas en diversos países con el fin de perfeccionar la enseñanza popular ó secundaria, ó de reformar, ora la educación de la voluntad, ora la higiene infantil y escolar.

Poco á poco ese punto de vista ha sido juzgado estrecho y se le ha ido abandonando cada vez más desde que el caudal psicológico y sociológico ha sido suficientemente rico para ilustrar á los educadores sobre las condiciones del desenvolvimiento de la personalidad. *Una experiencia educativa no debe en modo alguno ser confundida con un estudio experimental del niño, ni con un estudio comparativo de las instrucciones y de los medios escolares. Menos aun puede ser el estudio hecho experimentalmente de los resultados de una iniciativa pedagógica.* No puede experimentarse con un niño como con pichones ó conejos. Ningún gobierno, ninguna iglesia, ninguna asociación tendrá la ocurrencia de someter dos grupos de niños á métodos de cultura opuestos para demostrar las excelencias de uno y la acción corruptora de otro.

Añadamos que una experiencia está hasta tal punto enlazada con otras manifestaciones de carácter nacional que es muy aventurado apreciar su resultado propio. Antes de ser aplicada al descubrimiento pedagógico, debe haber sido descubierta inductivamente. Antes de intentar la experiencia, debe ya estar convencida de su valor, y es la experimentación científica ó alguno de sus equivalentes lo que crea este convencimiento. La experiencia escolar que sobreviene luego no está destinada á comprobar la verdad científica: es un *ensayo*, intentado con la intención de demostrar lo erróneo de las tradiciones opuestas á las conclusiones científicas. Pero la experiencia escolar práctica no será tampoco bilateral (como lo exigiría el espíritu científico estricto). La medicina experimental, que puede utilizar los animales, instituye sin dificultades, tratamientos contradictorios, y deja á la opinión que juzgue de los resultados. No es permitido al educador ensayar más que los métodos de que pueda garantizar la excelencia ó por lo menos la inocuidad.

La descomposición de la pedagogía en dos ramas, una propiamente científica, y otra puramente práctica, resulta, pues, una necesidad. Así hemos visto abrir laboratorios de pedagogía experimental apenas distintos de los de psicología objetiva. Esto tenía sus pléyos.

La psicometría se hizo dueña del estudio del niño y de su actividad mental. La experimentación por vía de sugestión le había precedido. Esta nueva forma de la ciencia de la educación tiene entusiastas partidarios que desacreditan todo método de enseñanza, toda regla de disciplina no deducida de la psicofísica ayudada por la psiquiatría. Resulta de esto una depreciación indudablemente injusta de todo lo que parecía adquirido por la teoría moderna de la educación á partir de Montaigne. No sin razón, pues, el gran psicólogo que América acaba de perder, William James, ha opuesto á la confianza soberbia que algunos psicólogos objetivos fundan en la psicometría y otros trabajos de laboratorio, los servicios de lo que ellos llaman desdeñosamente *vieja psicología*. «En mi humilde opinión, escribe á la cabeza de sus *Conversaciones pedagógicas*, no hay psicología que merezca el nombre de *nueva*. No existe sino la *vieja psicología* aparecida con Locke, á la que se añaden un poco de fisiología del cerebro y de los sentidos, la teoría de la evolución y algunas sutilezas sobre el examen retrospectivo. Todo esto, en gran parte, no es adaptable á las necesidades del educador. Únicamente las concepciones fundamentales pueden serle de alguna utilidad, y sus concepciones, fuera de la teoría de la evolución, están muy lejos de ser nuevas».

William James añade que si «la psicología es una ciencia, la educación es un arte, y que las ciencias jamás hacen nacer las artes directamente de sí mismas».

Esta es nuestra opinión, dice R.

Nos parece, pues, indispensable hacer de la pedagogía experimental dos partes: una es la *ciencia experimental de la educación*, otra el *arte pedagógico experimental*. Una estudia la contribución de las ciencias psicológicas y sociales á una teoría del desarrollo mental normal y de la adaptación del niño á las exigencias de la civilización; la otra investiga las consecuencias prácticas de esos conocimientos y tiende á construir métodos educativos. La primera considera la educación como un hecho del que deduce las condiciones y las leyes; la segunda se propone descubrir los medios de mejorar la educación. Respeta las condiciones seculares, pero trabaja para preservarla, para limpiarla de todos los errores perturbadores. Subordinar el arte pedagógico experimental á la teoría experimental de la educación, y enlazar éste con la sociología tanto como con la psicología, es el objeto de este libro. — V. M.

Introducción á los estudios históricos, por C. V. LANGLOIS y C. SEIGNOBOS, págs. 372; D. Jorro, editor, Madrid. Es la edición española de una obra universalmente conocida por los estudiosos y que tanto ha contribuido á la nueva orientación de la enseñanza de la Historia en las Universidades y Colegios. Los A. A. consideran la civilización como el punto de muchas contingencias, no el resultado de acciones pintorescas y aisladas. De esta suerte trazan el método del análisis de los hechos y de la manera de conducir una investigación. Se ocupan de *los documentos*; *las ciencias auxiliares*, *condiciones generales del conocimiento histórico*, *crítica externa* (de erudición), *crítica interna* (de interpretación, de sinceridad y exacti-

tud, etc), *la construcción histórica, la enseñanza secundaria* de la historia, *la supresión*. La lectura de esta obra por nuestros profesores y alumnos en Pedagogía sería oportunísima en trance, la cátedra, de abandonar los viejos textos, con sus crónicas bélicas y los viejos métodos con sus recitados. — V. M.

La solidaridad Social, por G. L. DUPRAT, págs. 418; D. Jorro, editor, Madrid. He aquí un libro destinado á tener fortuna en la Argentina, desde que responde á los propósitos del Museo Social y de las conferencias de M. Mabileau. Fué en su primera forma, una Memoria escrita para un concurso de la Academia de Ciencias Morales y premiada por esta Corporación. Su autor es un sociólogo de la escuela psicológica, ventajosamente conocido de sus colegas de Francia y del extranjero por sus trabajos sobre los límites de la Psicología y la Sociología, sobre la locura desde el punto de vista social y sobre la aplicación de los conocimientos sociológicos á la Ética.

Sin olvidar el provecho que de la solidaridad pueden obtener el moralista, el educador y el político, M. Duprat examina especialmente la naturaleza, los fundamentos y las transformaciones de la solidaridad social. Sabido es que muchos le han precedido en esta vía. Sin embargo, no habrá lector imparcial que piense, así lo creemos, que este libro sea una mera repetición de doctrinas ya expuestas.

Si prescindimos de algunos vagos ensayos filosóficos, escritos con la mira de dar una orientación práctica é inmediata á las reformas (ó á las agitaciones) sociales, hallamos que la solidaridad se ha estudiado entre nosotros desde dos puntos de vista bastante distanciados.

La escuela criticista francesa se ha preocupado, sobre todo, de la influencia que puede ejercer en la formación del carácter personal la dependencia del individuo con respecto al medio social. Ha considerado la solidaridad esta escuela: 1º, como un obstáculo natural á la libertad y á la responsabilidad moral; 2º, como un vehículo, ó más bien como un medio en el que se propagan indefinidamente los efectos de la voluntad personal. La obra maestra de Marion puede considerarse como la mejor expresión de esta doctrina.

Contrariamente, las escuelas positivistas y naturalistas han puesto empeño en explicar la solidaridad social por la causalidad natural, relacionándola, ora con la solidaridad orgánica, ora con la sugestionabilidad humana, ora con hechos *sui generis*, irreductibles á otros hechos biológicos ó psicológicos, la división del trabajo social. Las obras de Espinas, del difunto Gabriel Tarde y de Durkheim revelan este afán de explicación puramente científica.

Así, mientras que los criticistas se esfuerzan en poner á salvo, en todo lo posible, la libertad moral, y ven en la solidaridad el punto de convergencia de los factores sociales naturales y de la libertad humana, es decir, un hecho complejo en el que la razón y la voluntad pueden influir cada vez más, los sociólogos naturalistas tie-

nen por único objeto asimilar la solidaridad social á los fenómenos puramente naturales y descubrir sus condiciones y sus leyes en un campo ajeno á la repercusión de la voluntad y aun á la vida consciente; según esto, pues, el problema de la solidaridad no sería sino un nuevo aspecto de la antinomia de la libertad y el determinismo.

En un breve artículo sobre *las leyes de la solidaridad moral*, publicado en la *Revue philosophique* en 1895, intentábamos demostrar que el estudio del carácter colectivo y de su variabilidad permite resolver la antinomia. Concluíamos que es imposible formar idea justa de la solidaridad social, si se hace abstracción del carácter, y que, una vez comprobada la presencia de éste, la reducción de la solidaridad social, si se hace abstracción del carácter, y que, una vez comprobada la presencia de éste, la reducción de la solidaridad á factores naturales, ó dígase involuntarios é inconscientes, es ilegítima.

Tal es el problema cuyo examen renueva el autor de este libro, poniendo á contribución una copiosísima erudición sociológica é histórica y un conocimiento profundo de las relaciones de la Sociología con la Psicología. La solidaridad social es para él, ante todo, la interdependencia de los fenómenos sociales; pero no intenta explicar esta interdependencia refiriéndola directamente á la naturaleza, valga decir, haciendo abstracción de la actividad propia del hombre. La interdependencia de los fenómenos sociales implica la de los individuos asociados. Pero, si el individuo se desarrolla con el auxilio de su grupo, no es totalmente absorbido por éste; no son las mismas sus relaciones con el grupo que las de la cédula con el organismo. Si el salvaje sólo es solidario de un reducido grupo que le esclaviza al egoísmo colectivo más inflexible, el civilizado pertenece á varias sociedades heterogéneas, familia, sociedad profesional, iglesia, nación. Estas sociedades, lejos de confundirse en un solo organismo, están con frecuencia en lucha; su unión no puede nacer sino de la aptitud, para armonizarlas, de los individuos que las forman. Es, cada día más, una unión completamente moral.

La ley de formación de la solidaridad es la lucha original entre cada grupo y todos los demás. Pero la ley de su evolución es la pacificación de las relaciones entre los grupos, la fusión de círculos sociales primitivamente independientes. En los grupos reducidos es la lucha unos con otros, la supresión de toda libertad individual es el precio de la cohesión social; y el mismo hecho se repite, en una etapa superior, en la vida de los partidos, de las sectas, de las corporaciones. Mas la atenuación de la lucha produce una solidaridad de nuevo género (que se define imperfectamente, por los demás, al calificarla de orgánica). Esta solidaridad superior tiene por ley el conciliarse poco á poco con la responsabilidad y la libertad del individuo. La historia del Derecho nos hace asistir á la desaparición de la responsabilidad colectiva, siempre mejor sustituida por la responsabilidad personal; y esta esta es una prueba suficiente de la gradual transformación de la solidaridad primitiva en un orden de cosas favorable á la libertad y á la personalidad.

La cohesión social sólo en apariencia se debilita por esta emancipación del individuo; en realidad, se fortifica y se acrecienta. La

asociación primitiva es *omnifuncional*: pretende ejercer todas las atribuciones de la sociedad, y, por consiguiente, las ejerce de una manera precaria é incompleta. Tiene por ley ceder ante las asociaciones *unifuncionales*, heterogéneas y entre sí enlazadas únicamente por las disposiciones de sus miembros comunes.

Así que la evolución de la solidaridad es normalmente (hecha abstracción de los movimientos regresivos) una marcha progresiva hacia la libertad y la responsabilidad. M. Duprat renuncia á resolver la cuestión que divide á criticistas y positivistas. Sin embargo, juzga que, en el fondo, los hechos se dan como si la hipótesis *personalista* de los primeros fuese fundada. Apreciando con serenidad los sucesos contemporáneos, no vacila en estimar regresivas y anormales las manifestaciones de esa solidaridad que engendran en el día las luchas entre clases, solidaridad que propende á absorber de nuevo la responsabilidad del individuo en la de un grupo, en espera de la reconstitución de una sociedad omnifuncional. La educación de la solidaridad á la que llega y por la que se pronuncia el autor es la que, lejos de fundar la armonía en la anulación de la voluntad personal, toma la responsabilidad consciente por principio y resorte de la cohesión social.

El libro de M. Duprat revela espíritu científico y crítico, espíritu destinado á presidir á los estudios que esperamos publicar en el curso de los años sucesivos. Es un espíritu de libre investigación que nos sujeta á un método rigurosamente científico, pero no á las tesis y postulados de las escuelas naturalistas; es también un espíritu social, pero conciliable con los grandes principios individualistas, ratificados por la inducción histórica y la deducción psicológica. En el orden de las cuestiones teóricas, este espíritu nos lleva á preferir objetos claramente definidos y circunscritos; mas no nos niega, en su caso, el examen de los problemas generales de la filosofía social. En el orden práctico, nos conduce más allá de la antinomia del socialismo y el individualismo, y da á la ciencia aplicada toda la independencia posible con respecto á los partidos dominantes. — G. RICHARD.

Primer Centenario del Natalicio de Domingo Faustino Sarmiento, págs. 388, en 4º mayor; actas y debates del Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria realizado en la ciudad de San Juan. Este importante volumen editado por la comisión que tuvo á cargo la organización de aquel congreso, de la que fué alma el ingeniero Juan Estrella, contiene los preliminares de la preparación y la versión taquigráfica de los discursos que se pronunciaron durante los días de sesión, un tanto excitados, por la clase de temas que absorbieron el tiempo, pero pintorescos en sumo grado. La cuestión de la nacionalización, con el pro y el contra, está tratada con una amplitud y es tan abundante en argumentos que, por cierto, no deja puntos oscuros y bastan para ilustrar á quien quiera formar una opinión sobre el asunto: La versión es fiel y el volumen refleja con exactitud la vida agitada y variada de aquellos días.

Sociología Argentina, por José INGENIEROS, págs. 447. D. Jorro, editor, Madrid. Este es el tercer volumen que el infatigable es-

critor lleva publicados este año y nos promete un cuarto, desde su tranquila mansión de Montreux, entregado á las especulaciones filosóficas que con cierto placer trocara por las galénicas. Este volumen, en parte, es conocido; pero contiene capítulos inéditos. Su método es conocido. Pero lo aplica á los fenómenos de la historia argentina. Así las divisiones fundamentales del trabajo son: la sociología biológica, la evolución sociológica argentina, las multitudes argentinas, la ciudad indiana, nuestra América, la anarquía argentina y el caudillismo, socialismo y legislación del trabajo. He aquí el concepto del A:

La humanidad es una especie biológica que evoluciona según leyes que la sociología procura conocer. La nacionalidad argentina es un conjunto de individuos de esa especie; en determinadas circunstancias de tiempo, modo y lugar, ellos constituyen un agregado social para luchar por la vida —dentro de las condiciones mesológicas que les son comunes — con otros grupos de la especie humana y con el resto de los seres vivos.

¿Cómo determinar la trayectoria de la evolución sociológica argentina? ó, en otros términos, ¿cómo ordenar en serie sistemática las principales variaciones del agregado social argentino desde su constitución hasta nuestros días, señalando su causalidad? El punto de vista general —y, por ende, filosófico —es ajeno á las preocupaciones descriptivas y analíticas de los cronistas ó historiadores, no obstante servirse de sus datos. Fuera de eso, como lo habrá advertido el lector en nuestros ensayos precedentes, la sociología no puede considerar á un agregado social sino como una parte de la especie humana que vive y se reproduce en la superficie del planeta que habitamos.

Todo conocimiento debe considerarse contingente y provisorio: la verdad —entendida como la concordancia entre los modos de pensar y los datos de la experiencia, en un momento dado de la evolución universal —está en continuo devenir, por ser innumerables los fenómenos que la realidad presenta incesantemente á nuestros sentidos. Sólo puede exigirse á las doctrinas que no sean contradictorias con los datos de su época; su importancia se mide por la cantidad de hechos homogéneos que ellas permiten sistematizar ó explicar. Los hombres forman parte de un mundo en que la realidad evoluciona al mismo tiempo que sus interpretaciones.

Estudiada la evolución sociológica argentina con ese criterio, es evidente que las opiniones expuestas á continuación no pueden corresponder á las tendencias de ningún partido político ó de tal cronista. Nada hace creer que esa circunstancia agregaría ó quitaría autoridad á lo escrito. La interpretación de la experiencia sociológica no ha sido nunca la norma de la acción política colectiva; los cronistas han reflejado sus sentimientos personales ó los de su grupo inmediato, supeditando los hechos á su interés político ó estético, cuando no á las naturales inclinaciones de su temperamento imaginativo.

Los cambios sociológicos suelen operarse sin que las colectividades adviertan el rumbo de su propio itinerario. La especie, las razas, las naciones, los partidos, los grupos, los individuos, son arras-

trados por necesidades naturales que engendran sentimientos y se reflejan en creencias útiles. Las nociones sociológicas que pueden constituirse independientemente de esas creencias se aproximan á veces al conocimiento objetivo de los fenómenos, pero no los determinan; pensar la realidad, en el mejor de los casos, no significa crearla; el conocimiento científico nace de la experiencia, como la superficie de un lago tranquilo refleja la imagen de la realidad que existe independientemente de ella.

Así como en los individuos el área consciente sólo abarca una porción mínima de la actividad psicológica, en el orden sociológico las colectividades suelen actuar con un limitado conocimiento de sus eventualidades ulteriores. La lucha por la vida entre los grupos humanos se opera inconscientemente las más de las veces, ignorando la orientación del esfuerzo colectivo movido por creencias útiles, sin que por ello sea aquél menos intenso. Los grupos sociales suelen ser como bajeles que marchan sin brújula, arrastrados por corrientes cuyo secreto reside en causas geológicas y biológicas que la conciencia social no sospecha.

Por eso algunas conclusiones enunciadas en esta construcción sintética deben contrastar con muchas ideas aceptadas por hábito y por inercia mental; desvíanse de las normas consagradas por la rutina, rebelde siempre á toda nueva síntesis, magüer se funde ésta en el análisis previo de la realidad que continuamente deviene.

Para deducir de los hechos sus leyes más generales y sus relaciones más constantes, son indispensables dos actividades intelectuales cuyos resultados se complementan. La sociología no puede interesarse en la crónica de los hechos particulares sino para determinar sus leyes. El examen prolijo de los fenómenos parciales constituye la primera etapa del conocimiento, la narración histórica; su fusión en generalizaciones sintéticas representa la finalidad del proceso, la interpretación sociológica. El análisis no completado por la síntesis es una función incompleta; la síntesis no precedida por un análisis suficiente suele ser arriesgada y estéril. Del flujo y reflujo entre ambas operaciones resulta el equilibrio que aproxima las construcciones del pensamiento á los datos de la realidad. Para formular esta concepción sintética de la evolución sociológica argentina, el autor ha tenido en cuenta los datos analíticos consignados por los historiadores y ha criticado los ensayos sociológicos escritos en el país sobre épocas, sucesos ó personajes determinados.

Pensando sin preocupaciones de raza, nacionalidad, clase ó partido, el presente ensayo tiende á mostrar las aparentes antinomias que se desenvuelven en torno de dos orientaciones: la evolución de la barbarie indígena hacia el régimen económico capitalista (en el orden interno) y la evolución del coloniaje hacia el imperialismo (en el orden internacional). Antes que una generalización improvisada ó prematura, es la expresión sistemática de ideas lentamente constituidas y fragmentariamente expuestas en estudios críticos, de valor muy desigual, durante doce años; algunos de ellos complementan esta breve exposición sintética.

Los capítulos en que se divide esta síntesis sociológica giran en

torno de conceptos fundamentales nuevos. El uno establece el criterio general que permite resolver el aparente conflicto entre las teorías sociológicas mejor consolidadas; en los siguientes se aplica ese criterio al examen de la lucha por la vida entre los grupos que se agitan dentro del agregado social argentino, y entre éste y los demás agregados humanos.

1º *Asimilación de la sociología económica á la sociología biológica, generalmente consideradas como sistemas antitéticos.*

2º *Interpretación económica de la evolución política argentina, desde las manifestaciones iniciales de la vida colonial hasta la formación presente de la nacionalidad.*

3º *Explicación del nacionalismo según la sociología económica, no obstante el divorcio habitual de los partidarios de uno y otro sistema.*

El primer concepto lleva á considerar la política nacional y la internacional como simples manifestaciones de la lucha por la vida entre los agregados sociales.

El segundo permite inferir la evolución de la política interna en armonía con los intereses actuales del régimen económico capitalista que se desenvuelve en las naciones de raza blanca y hacia una progresiva socialización de las grandes funciones colectivas en manos del estado.

El tercero deja entrever la futura acción tutelar de la Argentina sobre los países suramericanos y la probable orientación de su política internacional hacia un imperialismo pacifista.

Ultima etapa oficial (Surcos y Semillas Escolares), por el doctor José B. ZUBIAUR, págs. 515; editor, Juan Perroti, Buenos Aires. El decano de nuestros educacionistas, el que consagró todos sus entusiasmos á la causa pedagógica de nuestro país, que no ocupó otros puestos que los de la enseñanza, no obstante su título de abogado, el que nos hizo conocer la escuela yanqui, sus tendencias y sus fuerzas animadoras, al dejar el Consejo Nacional de Educación en donde su acción fué por varios años tan fecunda, ofrece al país este libro que es un programa de trabajos y es una vindicta, ante inconsideradas medidas de los poderes en las que nadie puede adivinar á donde nos conducen. Nos complacemos en incluir en esta nota bibliográfica, la explicación que da el A. de la obra, que es una autobiografía documentada.

Colecciono, dice, en este nuevo tomo de la serie de «Surcos y Semillas Escolares», que inicié en 1907, casi todo lo que he producido desde aquella fecha y no está destinado á otros libros que tengo en preparación. Al entrar en esta probable última etapa de mi vida de empleado público, se me han de permitir las declaraciones que contiene esta introducción y abonarán cuantos me conozcan bien.

Ante la insólita, aunque, al fin, explicable actitud del presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor José María Ramos Mejía, que quería suprimir estorbos para su acción personalista é interesada, como quedó evidenciado con dolorosos desgarramientos pro-

pios y de sus acompañantes, víme obligado á abandonar mi cargo de vocal de dicha corporación, con veinte meses de anticipación á la catástrofe que produjo su disolución por renuncia impuesta á los que de ella formaban parte entonces, y cuatro años antes de la época que me había fijado para jubilarme (60 años de edad y 40 de servicios). Procedí así para no someterme á la arbitrariedad, para no apadrinar intereses políticos ó favorecer intereses sectarios, ni contrariar, con actitudes extremas, cuya solución sería obra del tiempo, mediante cambios de hombres ó modificaciones legales, la marcha progresiva, aunque no exenta de irregularidades, de la institución más poderosa y, hasta ahora, más eficiente de nuestro deficiente y defectuoso organismo escolar. Pero, en su servicio continuo y continuaré con el viejo fervor que no han podido abatir enfermizos pesimismo ó crudos materialismos flotantes en el ambiente, ni dolorosas decepciones personales, de los que dejaron de crearme algo cuando nada pude dar.

Ungido maestro por propia vocación, propagandista de la educación quedaré, á lo menos, mientras viva, y los que en mí esperaron ó confiaron patriótica y desinteresadamente, evidenciarán, que si mis aptitudes no dieron para más, no me aparté jamás de la ruta que me tracé, cumpliendo el *nullæ die sine linæ*, á que agregué, *vel opera*, del precepto latino, en pro de lo que ha constituido mi única ocupación y mi más seria preocupación. Que compensen las modestas proporciones de mi obra, más que el dolor de verla postergada, el sufrimiento de haber actuado en el seno de una corporación anacrónica, para cuyo servicio, como para el de sus similares, abundan los postulantes, casi todos postergados de la política, y escasean los probos, los fervorosos y los competentes, que no faltan en el país; y cuya única justificación, en el orden nacional, consiste en haberse sometido á la ley de progreso y de liberalismo que rige los destinos de la enseñanza primaria. Ni el retrógrado, ni el sectario, han podido sentar sus reales en el sagrado recinto y ¡guay del país! el día en que esa corporación caiga en manos de los que no han podido conquistarme con sus melosidades, como no han quebrado mis convicciones con sus diatribas.

Convencido, si no de la completa inutilidad, de la ineficacia de los consejos ó corporaciones técnicas, he pregonado la conveniencia de la dirección unipersonal, y la he consentido, sin fomentarla, mientras creí que el talento y la ilustración del doctor Ramos Mejía se ponían al servicio exclusivo de lo que inmortalizó á Rivadavia y á Sarmiento, que esperan su sucesor para que la educación no sea sólo un refugio ó un escalafón para obtener posiciones políticas ó satisfacer vanidades ó servir sectarismos, y se convierta, mediante una alta dirección patriótica y técnica, en una pasión nacional, en cuyo servicio, la maestra y el maestro, se consideren, y sean considerados, como los primeros artífices de una sociabilidad superior á todas las actuales. Tal debe ser el ideal argentino, el que podrá realizarse mediante intensificación patriótica, irradiación americana y respeto por todo lo que es humano y emane de la ciencia, que es verdad, belleza y bondad.

Ratifico, como se verá en el primer capítulo, mis ideales educacionales con transcripción de párrafos de libros y folletos publicados en más de un cuarto de siglo, y condensación de ellos en los capítulos que intitulo «Evolución regresiva» é «Ideales practicados y practicables».

En el largo período de mis 36 años de servicios oficiales, que empiezan en 1876, á los 20 años de edad, y sólo interrumpí en los dos que dirigí la Escuela Primaria Franklin (1879-1881), solicité y obtuve dos licencias, de 14 y 18 meses, respectivamente, para estudiar las escuelas europeas (1889-1890) y las norteamericanas (1900-1901), y, además de dos folletos que publiqué y repartí, entonces, en Europa y en los Estados Unidos y el Canadá, no menos de cincuenta cartas publicadas en «La Nación», y otros diarios, varios informes y tres libros, («La Escuela primaria en Francia», «La Enseñanza en Norte América» y «Enseñanza de adultos, etc. en Norte América») acreditan una dedicación y preocupación constantes, aunque todas aquellas producciones, como las anteriores y posteriores, —lo confieso ahora, después de haberlas sometido al contralor de la experiencia y de la edad— no tengan otro mérito que el fervor por la educación y el amor por la patria que las originó y el optimismo y la novedad que las informa.

Durante todo ese largo período he pregonado la necesidad y excelencia de la enseñanza patriótica, práctica, liberal é integral, desde el diario, la revista, el folleto, el libro, la conferencia, la cátedra, y, en condición de realizar los ideales pregonados, lo he hecho en mi carácter de Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales (1882-1892), Rector del Colegio Nacional de C. del Uruguay, (1892-1898) y Vocal, en fin, (1899-1911) del Consejo Nacional de Educación y, además, como presidente fundador de la Sociedad Educacionista Popular «La Fraternidad» de la mencionada ciudad (1877) que aun existe, aunque limitada á un simple internado, cuando fué erigida con el propósito de interesar directamente al pueblo en favor de la educación, de la juventud menesterosa y del Colegio á cuya sombra surgió; como director-fundador de la Escuela primaria Franklin (1869-1881) que me alejó ¡ay, sólo al principio! del empleo público y me ratificó en mi decisión de dedicarme exclusivamente á la educación, siguiendo el ejemplo de José Pedro Varela, el malogrado educador uruguayo, cuya biografía leí en 1878, cuando terminaba el bachillerato en el Colegio Histórico «que me cobijó cariñoso como alumno y ha satisfecho mi alta aspiración de educacionista», deuda que no he saldado, porque ni me fué dado establecer en él el sistema tutorial, en edificio adecuado a tal objeto, ni la Escuela Normal Superior que para él pido desde 1879 y 1892, respectivamente; como presidente fundador de la primer Asociación Nacional de Educación creada en la Capital Federal, en 1886; como director fundador, redactor y colaborador de la revista «La Educación» (1886-1898) que fué heraldo de aquélla y del magisterio; como presidente-fundador de la Sociedad Protectora de Niños, Pájaros y Plantas (1904) que aun vive y prodiga sus beneficios respecto de las ideas, sentimientos y seres que le dieron

vida y decidió propagar y proteger; y como promotor de la Asociación de ex profesores y ex alumnos del Colegio mencionado, y de las excursiones periódicas á su recinto.

Mis posiciones de inspector y de rector, desde las que encomié y practiqué los viajes y excursiones escolares y mi poca simpatía por la vida de oficina á que se concreta, en gran parte, la acción de los vocales del cuerpo colegiado á que he pertenecido en los últimos años, á la par del convencimiento de la poca eficacia que acompañan al fervor y á la buena voluntad en oficinas y cooperaciones, me permitieron conocer todo el país y casi todos sus institutos superiores, secundarios, especiales, así como las escuelas primarias de los territorios nacionales de Misiones, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Formosa, y provincia de Entre Ríos, é impulsar su progreso por medio de la prédica entre profesores, maestros, autoridades, vecindarios y alumnos, y propiciar algunas medidas que, poco á poco, se han impuesto, con la ayuda de otros pregoneros y del tiempo. Me asiste la confianza de que, mediante ambos factores, igual sanción ha de corresponder á otras que figuran entre mis ideales, en servicio de los que no he ejercido la abogacía, cuyo estudio emprendí con el especial objeto de obtener el título de doctor y engañar con él al público, sirviendo á la educación, ni me he dedicado á la política, aunque he ejercido siempre mis derechos de ciudadano y no he mezquinado jamás mis preferencias por los hombres que la representaban en el país. Una ú otra pudieron conducirme á la riqueza ó la espectacularidad, de que no me he preocupado, pues sólo de mi sueldo de empleado he vivido y viviré de mi jubilación en adelante, y en el hogar y en la educación he reconcentrado todo mi cariño, recibiendo de ambos alegrías y compensaciones inefables.

De mi acción de propagandista y funcionario, hablan, pues, esos hechos y mi producciones, dispersas ó coleccionadas. Mis superiores, que aprobaron siempre mi conducta, y mis amigos y el público, que exageraron constantemente mis pocos méritos, tienen en estas líneas y en este libro, una explicación completa y sincera, que espero ratifique el porvenir, si la vida dá margen para una *Ultima Etapa Popular*.

Historia de los cinco elementos, (el aire, el fuego, el agua, la tierra y el éter), por EDMUNDS y HOBLYN; editor, D. Jorro, Madrid, págs. 373. He aquí una obra modernísima de Química, llena de conceptos, llena de teorías, llena de experimentos, profusamente ilustrada y con los retratos de los químicos más eminentes, persiguiendo un fin de divulgación no por prácticas recreativas, sino por una distribución clara de la materia y una exposición sencilla de la ciencia.

Los autores de este libro no se han propuesto escribir un tratado de Química, ni un manual de experimentos. Hay multitud de obras de estos dos géneros; pero en cambio se deja sentir la necesidad de libros situados en posición intermedia, que por una parte interesen al estudiante que comienza á trabajar seriamente en Química,

y por otra á los lectores inteligentes, en general, que tengan gusto por la ciencia y no puedan, por una ú otra razón, estudiar detenidamente cualquiera de sus ramas.

No es tarea pequeña presentar en forma fácil, ni siquiera la parte elemental de una ciencia. Los autores, al elegir el material para la presente obra, no han tratado de evadir las dificultades que se les presentaban; lo que han procurado ha sido exponer, de modo atrayente, unos cuantos hechos y teorías de la Química moderna, para iniciar al lector en algunos de los procesos constructivos de la Naturaleza, y para fomentar en él el espíritu y el método científicos.

He aquí un admirable texto de enseñanza, claro, serio y ameno.—V. M.

La literatura de los alienados, por Nerio A. ROJAS, págs. 136. — Hemos leído con interés creciente la tesis de Rojas en la que sostiene con talento científico y talento literario á la vez, conclusiones tan importantes como originales apoyado en el análisis de un buen número de hechos y en la eficaz lectura de los autores que se han ocupado de este aspecto clínico de la demencia. Ofrecen particular interés, en la tercera parte *Medicina legal*, los conceptos acerca de la responsabilidad y los que el profano tiene de la locura. La primera parte trata de la psicología y la segunda de los ejemplos clínicos. La tesis, elaborada sobre un excelente plan es, sin duda, la base de una obra fundamental que el A. podría prometer al país.—M.

El cómico, por G. LEVI.— El autor critica las principales teorías, sobre la comicidad y expone la suya propia. La comicidad es un arte distinto del arte general; el que quiere hacer reír debe conservar una seriedad imperturbable.

El cómico quiere la presentación objetiva y directa del objeto, excluye todo lirismo. Su campo es la vida humana.

La risa y la seriedad tienen relaciones morales. Los fenómenos pertenecientes al reino de la naturaleza ó de la necesidad tienen para nosotros un interés teórico ó económico y entramos en relaciones con ellos solo cuando nos aparecen como sujeto. Se puede no tener seriedad cuando la realidad del sujeto es otra que lo que muestran las apariencias; cuando la persona no existe sino superficialmente (movimientos de autómatas) nos deja entrever el dominio de la necesidad. Negar la persona que ciertos actos parecen anunciar, es decir, que no es dueño de su voluntad. Admitido esto, es fácil notar por qué razones el cómico gusta. Reconocer la realidad moral de una persona es entrar con ella en relaciones morales.

Pero eso no se consigue sin un gasto de nuestra actividad, sin un trabajo y una fatiga; la supresión de esta disciplina nos es agradable y se produce justamente en el juego y en el reír. En presencia de las personas á quienes no atribuimos ninguna realidad moral, nuestra moralidad propia se eclipsa, nuestra actividad espiritual se abandona á la fantasía; de aquí la vivacidad en las imágenes cómi-

cas y el dejo de disgusto que sucede á la risa. La posibilidad de que un hombre parezca no ser una persona abre el camino á la tragedia.

Esta teoría no anula las primeras; el autor trata de conciliarlas y mostrar sus estrechas relaciones.

Un hecho importante de indicar es que el cómico interesa el espíritu sin afectar el sentimiento, que da un placer puramente intelectual; mientras que la tragedia da más emoción al corazón que excitación al entendimiento. — CH.

Nuevos horizontes y métodos de la psicología experimental, por GEMELLI. — El método introspectivo llevado á « introspectivo provocado », ocupó sitios entre los procedimientos de laboratorio. Por él han podido estudiarse los procesos psíquicos del pensamiento, de la voluntad que condujeron á conclusiones científicas. Wundt, adversario de la introspección, aun de la provocada, le ha negado caracteres esenciales de procedimiento científico considerándola como « simulacros de experiencias ». Pero Louvain ha demostrado que las experiencias dependen del investigador y si tiene lagunas bien puede aceptársela en sus resultados positivos. Sin duda la intervención del experimentador puede inducir al sujeto al error, sugestionarlo; los ejemplos indicadores del valor objetivo atribuido al nuevo método psicológico no son convincentes; pero si algunos resultados fueron negativos no puede permitirse al observador proclamar los irreductibles, vagos cálculos introspectivos.

Michotte y Prüm han mostrado la existencia, en la decisión voluntaria, de un sentimiento suigenéris, lo del fiat personal sin conciencia del esfuerzo del yo activo; pero nuevos estudios dieron resultados menos positivos que muestran la complejidad del proceso voluntario. Por ambas partes la psicología científica, en lo que concierne al pensamiento puro como á la voluntad pura, aun con el concurso de la introspección provocada, no ha hecho descubrir á los neo escolásticos sino lo que ellos han querido. En cuanto á las probabilidades de la « introspección provocada » la admitiremos con beneficio de inventario, extrayendo el mayor provecho posible. — CH.

Concepto y método de la pedagogía experimental, por A. NAMIOS. — En la pedagogía experimental se notan las disensiones que separan en psicología los discípulos de Wundt y los partidarios de James y Binet, á causa del análisis y discusión de los métodos preconizados por Schulze. Incidentalmente se impone la cuestión de saber si la forma experimental inductiva incumbe al educador, además de la tarea de aplicar sus resultados. El educador conoce sobre todo la experimentación que controla por sus resultados ó las consecuencias de las reglas de que se ha munido y que la ciencia pedagógica deduce de diferentes ciencias anexas. Método empírico que permite advertir en tal ó cual práctica educativa una tendencia, pero no infalible para producir un cierto efecto.

¿Se exigirá del maestro aptitudes de experimentador?

Hay, según James, oposición entre la disposición concreta y viviente del educador y la disposición analítica y abstracta del psicólogo.

Admitamos que la experimentación pueda ser practicada, ya en el laboratorio, ya en la escuela con la colaboración del maestro quien debe sentirse libre de contribuir ó no á la ciencia por compilación de estadísticas y respuestas de cuestionarios. Puede pensarse con Schulze que sería deseable poder constatar en medio de una notación numérica, millares de observaciones de los diversos maestros durante un bastante largo período lo que permitiría establecer si tal facultad en los escolares está en vías de aminoración ó disminución, lo mismo que se llegaría á determinar si los atletas antiguos eran más fuertes ó más débiles que los nuestros.

Pero una unidad de medida reduciendo la ecuación personal, simplificaría los resultados, se les quitaría su precisión y el objeto perseguido entrañaría verdaderamente, no diré en la tarea del educador, pero sí en el concepto de la ciencia pedagógica.

Sobre el hecho de la eficacia educativa de tal ó cual materia ó ejercicio, el sistema de las monografías llevado sobre individuos reconocidos superiores no da, sin duda, más que resultados vagos; será siempre difícil determinar la parte del don natural y del ejercicio, del género de educación recibida. En cambio, la experimentación artificial, en condiciones limitadas y conocidas (medida de las facultades antes y después del ejercicio) no nos da noticia sobre tales efectos educativos que quedan latentes y no pueden aparecer sino tardíamente. La clasificación de naturalezas de espíritu por diversos procedimientos de medida, entra seguramente en el objeto de una psicología experimental. Pero el educador encuentra por sí mismo diferencia entre los espíritus, por oficio, sin experimentación. Habiendo observado que su tarea no es la de inducir los principios de la experimentación sino de aplicarlos, resulta que las averiguaciones psicológicas y estadísticas practicadas sobre escolares importan conclusiones de detalle útiles, pero que no son siempre una demostración de lo evidente.

Las indicaciones relativas á las aptitud para el dibujo siguiendo las diferentes edades y el sexo, sobre el ejercicio del dibujo libre como instrumento para el inventario mental, son de tener en cuenta. Los métodos de expresión para el estudio instantáneo de los sentimientos después de los síntomas motores y vaso motores ofrecen un interés particular; el lenguaje retardando en el niño la impresión afectiva y los sentimientos mismos se transforma muy rápidamente en él. Como se ha mostrado por la psicología propiamente dicha, el método de la medida de las sensaciones puede dar resultados ilusorios. ¿Se sabe bien lo que se mide? Lo que se toma por medida de la sensación es, tal vez, medida de la facultad de comparación en tanto que las sensaciones están combinadas á juicios. Inversamente la medida experimental de la facultad de atención ó del campo de la conciencia arriesga ser simplemente determinación de la acuidad de un sentido; en el estudio de los hechos de pensamiento y de voluntad el experimentador puede tomar un

reflejo creyendo tomar un hecho inteligente. Sería necesario, para que el análisis psicológico fuese concluyente, que el fenómeno psicológico fuese un múltiplo de átomos psíquicos valiables físicamente. Pero cualquiera que sea la pedagogía experimental funda ciertos problemas interesantes, el de la intuición natural oponiéndose á la asimilación escolar por materias especializadas, como el niño dotado de aptitudes prácticas se opone al alumno modelo. Ella indica el rol de la repetición activa en el recuerdo, las formas de la memoria en el niño y el adulto, su perfectibilidad en tanto que perfeccionamiento del modo de aprender. Ella trae luz en la cuestión de las correlaciones psíquicas, susceptibles de ser fortificadas ó no por el ejercicio, argumento importante para ó contra una educación formal. Pero es necesario desconfiar de los medios no interpretados, de las constataciones en el estado tosco, bruto. Por ejemplo podríase, en los ejercicios sobre la fatiga y la atención, que los sujetos supuestos fatigados, no sean más que inatentos. La fatiga y el sentimiento de la fatiga son distintos. Por otra parte Wundt y sus continuadores tienen siempre presente los límites de la ciencia psicofísica. Podemos, en todo caso, deducir que los resultados de la psico-física como de la psico-pedagogía experimental han sido un enriquecimiento de la ciencia no solamente para sí mismas sino para las críticas y las contradicciones que han suscitados. — CH.

Bibliografía Pedagógica, de obras escritas en castellano ó traducidas á este idioma, por Rufino BLANCO y SÁNCHEZ, en cinco tomos de págs. 537, 643, 808, 876 y 569 respectivamente, destinado, el último, á índices. Fué comenzada en 1907 y concluida en 1912. El A. ha realizado un magnífico esfuerzo guiado por un propósito elevado, el de ofrecer al lector, en resumen, el contenido pedagógico de las obras publicadas acerca de la educación en España y América. Pero el libro, para ser la expresión de este pensamiento, adolece de muchas deficiencias. En lo referente á la República Argentina el A. solo consigna una mínima parte de los trabajos fundamentales publicados desde 1880 hasta 1912 y de los consignados solo se anota el número de páginas y el pie de imprenta, excepción hecha de algunos libros. Posiblemente, otro tanto ocurre con el resto de las publicaciones americanas. No obstante la América latina en producciones pedagógicas, por su cantidad y por su calidad, sobrepaja á la peninsular. Por otra parte, aparece un tanto tendenciosa; se advierte un espíritu confesional marcado. Hay tratados y folletos por su extensión y su contenido, insignificantes, que ocupan hasta veinte páginas. El lector no interiorizado del movimiento pedagógico, formaría una muy pobre idea del pensamiento hispano-americano en cuestiones de enseñanza. Esta obra, sin embargo, fué premiada por la Biblioteca Nacional de Madrid, en el concurso público de 1904 é impresa á expensas del estado. — M.

Educación y gobierno, por Arturo H. MASSA, pág. 265, La Plata. — El A. ha recopilado en un elegante volumen los proyectos, conferencias y discursos producidos por diversos motivos, en su

actuación como educacionista. Desde luego se nota en la obra una profunda versación por la cultura pública, aspecto social de la vida humana, que requiere en la República Argentina la mayor atención. El libro se refiere, en particular, á las escuelas de la provincia de Buenos Aires, cuya organización no es desconocida al A. por haber desempeñado altas funciones en la Dirección General de Escuelas.

Campea, desde luego, por la acción popular en pro de la cultura, y reclama á justo título mayor cooperación de los vecindarios en la obra de la escuela, pues estima que las comisiones vecinales con fines de cooperación educativa son indispensables. Cree factible la organización de un gran movimiento colectivo, que dé vida á las escuelas primarias haciendo porque no cargue solo el estado con la tarea de proveerlas de elementos. Es partidario de la legislación vigente en la provincia de Buenos Aires, y estima que el cumplimiento estricto de las disposiciones de la ley, sería una garantía para el éxito de la enseñanza.

Para el A. la escuela primaria debe ser sumamente elemental, pudiendo complementarse los estudios, intensificarse, si las exigencias del medio lo hicieran necesario. — L.

Educación, por José J. BERRUTI. Buenos Aires 1913. — *La enseñanza primaria y la educación de los adultos en Estados Unidos*. — El concepto de Spencer sobre el objeto de la educación, dice el A., es rigurosamente sentido y seguido por el pueblo norteamericano; allí se quiere y se impone la enseñanza para la vida. Las escuelas poseen un completo mueblaje, gabinetes, laboratorios, gimnasios y talleres, y, á veces, museos y galerías de arte de verdadera importancia. Poseen muchas bibliotecas. El horario es el discontinuo de 3 horas por la mañana y 2 por la tarde, estas últimas se dedican, preferentemente, á trabajo manual, dibujo, canto, costura y ocupaciones agrícolas. En las escuelas norteamericanas se da gran importancia al estudio de la naturaleza y á la enseñanza del trabajo manual y del dibujo. No es el estudio de la ciencia lo que más preocupa á los maestros norteamericanos, sino enseñar el camino que conduce á ella, cultivando en el niño aptitudes especiales para comprender á la naturaleza y sacar de los fenómenos naturales y de las cosas que lo rodean, todo el provecho posible en beneficio de la comunidad y de sí mismo. El método natural ha desterrado casi por completo al descriptivo; pues el primero exige observación é investigación personales, en oposición al que sólo impone el ejercicio de la memoria. Muchas clases se dan fuera del aula, en el jardín, en la plaza cercana, ó en pleno campo. Así, como al estudio de la naturaleza, se concede gran importancia á la enseñanza del trabajo manual. Por trabajo manual se entiende todo producto del esfuerzo individual para exteriorizar un pensamiento. Su objeto principal consiste en ocupar la actividad del niño para que el maestro pueda conocer sus tendencias y dirigir las convenientemente. El dibujo se copia del natural, constituye así un medio de expresión, un verdadero lenguaje; con él se educa el sentimiento estético, el ojo y la

mano. La historia y la geografía son materias inseparables, vale decir, dentro de lo posible. La instrucción moral y cívica, guarda con aquellas íntima relación.

La escuela Horacio Mann.—Se dá á los alumnos todas las oportunidades posibles para que desarrollen su espíritu de iniciativa y se perfeccionen en la práctica del trabajo y del bien. Por medios adecuados se estimulan todas las energías, haciendo comprender á cada alumno el valor de sus propios esfuerzos, y en este orden de ideas, se afianza el amor á la verdad, al trabajo honrado y á la independencia personal, dentro del respeto debido á la sociedad. Uno ó dos años comprende el kindergarten, según la edad de los niños; siete grados la escuela primaria y cinco la superior. La correlación de estudios es perfecta. Intimamente relacionados unos programas con otros, se consigue una educación integral de sólida base.

La «sociedad de educación y arte» y la de «jardines del hogar» de Cleveland.—Ambas marchan de la mano, presentando la primera á los ojos del niño todo lo que es hermoso, grande y noble en el arte, y la segunda haciendo lo mismo con respecto á la naturaleza. Mr. Moulton dice: «La influencia de cada una de estas asociaciones no ha sido solamente educativa, sino que ha desarrollado una faz de la vida mental y espiritual del niño, que hasta ahora no se había conseguido con los estudios regulares en las escuelas. Es justamente esa inconsciente influencia que penetra hasta el alma, la que forma el carácter. Esas fuerzas educativas, aunque no se encuentran en los programas escolares, son una parte vital de la educación del alumno. También educan las cosas y el medio ambiente, además de la escuela».

La obligación escolar.—Los consejos de educación sostienen, con tal motivo, un departamento anexo, atendido por un inspector especial y numerosos empleados. Dicho departamento tiene exclusivamente las siguientes funciones: 1º Arbitrar los medios indispensables para el estricto cumplimiento de la ley de educación, en la que se refiere á la obligación escolar; 2º Perseguir á los infractores de la ley; 3º Evitar el abuso de las fuerzas infantiles en el trabajo. El citado departamento mantiene activa correspondencia con los directores de las escuelas públicas.

Educación de los adultos.—Las clases son organizadas dentro de las siguientes bases: 1º nacionalidad; 2º nivel intelectual; 3º edad. *Métodos.*—1º El idioma de la clase será el inglés. 2º La enseñanza debe ser oral y objetiva al principio. 3º Se llegará tan pronto como sea posible á la composición oral y escrita. 4º Se pide á los maestros guarden un breve bosquejo de sus lecciones de conversación, indicando el plan y su desarrollo. 5º Fonética. 6º Lectura. 7º Escritura: 1º copia del encerrado; 2º escritura al dictado de lo que se ha copiado previamente; 3º dictado; 4º composición. 8º Gramática. 9º Traducciones. 10º Deben corregirse las frases ó giros particulares del idioma de origen, acostumbrando al alumno á la construcción inglesa.

El hogar y la escuela.—Se ha dicho, con razón, que el progreso

de un pueblo está en relación directa con la mayor ó menor instrucción de sus hijos. En la obra de la educación están obligados á colaborar por intereses que le son propios, el Estado y todos los individuos que lo constituyen, si se desea que los destinos de nuestra patria sean los que soñaron aquellos esclarecidos patricios. Siendo la familia la base de la sociedad, es evidente que la escuela es la base del Estado. La nación es una sociedad cuyas bases descansan en la comunidad de origen, de territorio, de lengua, de interés y costumbres. Maestros y padres de familia, deben darse la mano en materia de educación popular, si se aspira á tener en el Estado la escuela de que tanto nos hablan Sarmiento y Horacio Mann. Entre los medios que pueden despertar el interés del hogar hacia la escuela, tenemos: las conferencias á los padres de familia, la propaganda constante por medio de publicaciones al alcance de los más, las fiestas escolares, excursiones en que tomen parte los niños, sus padres y los maestros, con fines recreativos, instructivos ó morales, y la fundación de asociaciones populares de educación. Lord Brougham decía: «En el porvenir, el árbitro de los destinos del mundo, no será el cañón sino el maestro de escuela».

El pueblo y la escuela. — Entre nosotros, la escuela pública no tiene el calor popular que le es necesario para que pueda llenar debidamente sus fines. Hay cierta indiferencia, motivada quizá por un falso concepto de las cosas. Es la escuela oficial, se dice, y como tal se la deja marchar, sin preocuparse mayormente de sus ideales, aceptados como cosa juzgada, en el sentido general de que á la escuela van los niños para aprender á leer, escribir y contar. Un pensador argentino ha dicho: «No en vano llámase popular á la escuela pública. Quiere significarse con tal calificativo no sólo que está destinada al pueblo, sino que de él, de su calor, debe vivir». Las naciones que han obtenido en el mundo los mayores triunfos, deben éstos, más que á otras causas, al calor que el pueblo ha prestado á las cuestiones de educación, convirtiéndose en guardián celoso de sus escuelas, á la vez que en fuente inagotable de recursos para sostenerlas y fomentarlas. Así tenemos á Alemania, cuyos progresos escolares sorprenden intensamente. En Estados Unidos, la acción conjunta de las autoridades, del magisterio y del pueblo, ha llevado á gran altura las escuelas. Allí la escuela es el centro de atracción, accesible á todas las razas, á todas las costumbres, á todas las religiones y á todas las clases sociales. No basta tener escuelas, es necesario que llenen su misión, y para esto es indispensable — como lo decía Mann — el *amigo de la educación*.

Niños, padres y maestros. — La escuela debe continuar la obra del hogar encauzando energías, dirigiendo voluntades y estimulando propósitos de interés común. En ella, la sugestión del ejemplo, como en el círculo de la familia, tiene también marcada importancia aun cuando su influencia no sea tan decisiva. Pero sobre todo esto, es de capital interés que tenga rumbos perfectamente definidos, para que la tarea del maestro sea concurrente á la estabilidad de la familia, al engrandecimiento de la patria, al progreso de la humanidad.

Educación republicana.—Tres son los factores directos de la educación republicana: hogar, escuela, ambiente. Al hogar le está reservada la misión de depositar en el corazón del niño las primeras semillas de la democracia, conjuntamente con las de la virtud. En gran parte depende de las primeras direcciones de la familia la vida del hombre y del ciudadano. El hogar es la piedra angular de la sociedad y ésta será tanto mejor cuanto aquél sea más virtuoso y republicano, obediente á la ley etc. La escuela republicana exige que el sistema de disciplina, los métodos de enseñanza, los elementos de trabajo, todo esté de acuerdo con una pedagogía nacional, sólidamente asentada sobre la base de las ciencias antropológicas y sociales. No debe ser una cárcel para el cuerpo ni para el espíritu. Es la escuela un gran taller cuya educativa descansa sobre la igualdad, el trabajo consciente, la tarea agradable, la sinceridad de afectos y la confianza en el esfuerzo individual y colectivo.

Problemas urgentes de nuestra instrucción primaria.—Necesitamos: acercar á la escuela á los quinientos mil analfabetos de que nos habla la estadística; encauzar la enseñanza primaria, en una corriente más práctica y social, sin olvidar que nuestra escuela debe ser argentina; asimilar á la obra de nuestra educación nacional, á la masa enorme de adultos analfabetos ó poco menos, que alberga el país; proveer á la formación de nuestros idóneos para substituir á los improvisados, buscando la forma para que el maestro varón no deserte de las filas, pues su acción y su carácter son factores indispensables en ciertos grados de nuestra escuela primaria.

La simulación en la escuela.—En las escuelas norteamericanas la simulación es en ellas casi desconocida, por las siguientes razones: 1º La escuela, antes que instruir educa. 2º Todos los maestros, por lo general, tienen un conocimiento perfecto de su elevada misión como educadores, y de la finalidad de la escuela pública. 3º La educación misma del pueblo es un dique opuesto á la simulación. La simulación en la escuela es una llaga social que debe cauterizarse sin vacilaciones. Los que la estimulan con su indiferencia ó su complicidad, conspiran contra el porvenir de la patria. Esta necesita hombres, y la simulación no los forma.

Educación de los sentimientos.—Para muchos la sensibilidad no es sino una facultad secundaria y de poca importancia. Hoy el culto exclusivo de la inteligencia ahoga, pues, la vida de los sentimientos. Los fisiólogos contemporáneos admiten una sensibilidad orgánica ó sensibilidad general propia de todos los elementos que nos constituyen. Por encima de esta sensibilidad está la sensibilidad efectiva; ésta nos une, no solo con nuestros semejantes, sino con la naturaleza entera y con el ideal hacia el cual cada uno se inclina. En cuanto á la función del placer en la educación, Thomas dice: «No cabe duda de que los placeres del niño son indicios seguros de sus apetitos y de sus gustos, y que es necesario observar con cuidado su conducta y sus juegos». Respecto á la función del dolor, Greard dice: «Tenemos desterrados de nuestras clases el aburrimiento, ya no entrará más, procuremos no hacer salir toda clase

de esfuerzo». Los niños, dice, necesitan menos ternuras y más ejercicios físicos, más iniciativa, más responsabilidad, á fin de que se acostumbren á sufrir sin quejarse». Thomas es partidario de la emulación, y su acción puede practicarse tanto en el dominio de la ciencia como en el de la virtud. La emulación bien dirigida llega á ser auxiliar del deber. Este es el resumen de la excelente obra que acaba de incorporarse á la Bibliografía Pedagógica Nacional. — A. A. R.

La Pedagogía Sperimentale, por el prof. Guido della VALLE, Roma, 1911.—La prehistoria de la historia de la Pedagogía consideró á ésta como la concepción precientífica de la ciencia de la educación. La verdadera historia de la Pedagogía comienza desde el momento en que se establece que la Pedagogía debiera ser el equivalente de la Psicología. Desde entonces la Pedagogía siguió paso á paso el desenvolvimiento interno y externo de la Psicología. La primera faz es aquella que del punto de vista descriptivo dió origen á la *Psicología racional*, y bajo el aspecto normal, á la *Pedagogía ideológica*. Los sociólogos, que buscaban nuevos planes para reconstruir la base ético-política de la comunidad humana, consideraban á la Pedagogía como un medio para la realización de sus utopías, estableciendo normas educativas, valiéndose de una Psicología construida *á priori*; y los filósofos consideraban la verdad pedagógica como una consecuencia de sus teorías generales. La Pedagogía ideológica partía del análisis de un concepto, se limitaba á enunciar apriorísticamente una máxima, un concepto. Toda la Pedagogía, basada sobre el alma, única é idéntica en sí misma, independiente y unificada solo en la común dependencia del punto matemático del Yo, fué errónea. Contra todas estas construcciones pedagógicas, apoyadas sobre la base de la Psicología racional, existe una corriente más sana. La Pedagogía empírica es la correlación normal de aquella forma de Psicología que encontró su expresión más típica en el asociacionismo anglo francés. Descompuesta la unidad funcional psíquica en un conglomerado de entidades estáticas, reducida á la actividad del Yo, la tarea del psicólogo se reduce á la investigación de los hechos de los fenómenos individuales aislados de la gran corriente psíquica. Nacida directamente del seno mismo de la experiencia, esta Pedagogía empírica quedaba sumergida perpetuamente en la experiencia misma, no destacándose por su fin ni por la determinación racional del medio. Todos se preocupaban de conseguir determinados fines, y consideraban superflua la ciencia de los medios que permite realizar la idealidad ética, pedagogía é higiene que se necesita para que prevalezca. Del empirismo debemos pasar al experimentalismo. Es necesario partir de los hechos, interpretarlos, sacar las inducciones y, finalmente, integrar los resultados obtenidos en un sistema conceptual que suministre la explicación más racional de los hechos. La familiaridad con el experimento de psicología-pedagógica y didáctica general y especial, tanto en la forma analítica cuanto en la sintética, facilita la individualización de la enseñanza. El experimento se con-

creta á indagar sistemáticamente los hechos; hace imposible la repetición de las observaciones y la determinación de las condiciones internas y externas; permite el control mutuo de los observadores y una segura independencia de la idiosincrasia individual. La práctica experimental habitúa á convencerse que la verdad no se halla con intuiciones geniales; pero se conquista lentamente con un trabajo paciente y metódico. La antigua Psicología consideraba la derivación individual de la medida como simple anomalía, mero error de observación; en cambio, la nueva Psicología diferencial utiliza las variaciones demostradas por los hechos objetivos ó emergentes del análisis introspectivo, las lagunas, los desequilibrios, las desarmonías, las extrañas observaciones existentes en el inventario conceptual como otros tantos síntomas diagnósticos para la reconstrucción integral de la fisonomía psíquica de los diversos individuos.

La Psicología diferencial se propone, en primer término, describir y clasificar los tipos individuales, descomponerlos mediante un análisis experimental en su última diferencia elemental, determinar en qué forma éstos se reúnen en sistemas complejos y en síntesis suprema del Yo, considerado como punto de intercepción de una determinada carga de fuerzas energéticas diferenciales. La Psicología moderna se vale también de todos los otros métodos usados por las ciencias naturales y morales para conseguir precisión y exactitud de resultados y servir continuamente á la observación indirecta y directa, á la indagación de la masa, á la elaboración matemática de datos numéricos. Cuando bajo la expresión de «Pedagogía experimental» incluímos todos los métodos positivos de indagación y la interpretación racional de los resultados obtenidos, la denominación sería falsa por la razón de que en ningún caso un experimento cualquiera puede llamarse pedagógico. La Pedagogía tiene un reducido número de términos, no puede ser por sí misma experimental, pero puede valerse de la experiencia para dilucidar científicamente alguna cuestión complicada. Una teoría general de la educación, que aspira á la denominación de Pedagogía científica, debe mantenerse en relación con la Psicología y comprender dos grandes secciones, íntimamente ligadas del punto de vista del contenido, pero profundamente opuestas respecto al método que deben seguir: la «Teoría» especulativa de los fines educativos» y la «Ciencia experimental de los medios educativos». La primera es intuición, sentimiento inmediato no conocido y constituye lo que llamaremos Psicología filosófica. En cambio, la segunda es el sistema lógicamente organizado de todos aquellos métodos, expediente didáctico-educativos de que se vale el docente para regular y dirigir el recorrido de la actividad psíquica. La Pedagogía experimental es la doctrina que establece los medios de que se vale el espíritu para conseguir, gastando una cantidad determinada de energía psíquica, un resultado teórico ó práctico, pero no es una ciencia que valúe estos resultados. La determinación de los *Fines* educativos quedará siempre reservada á la especulación filosófica, estética, económica, religiosa; en cambio la investigación de los *Medios* entra en el círculo de las observaciones del experimento, no puede hacerse luego por intuición

inmediata, sino solo por la ciencia experimental. En el estado actual, no se concibe una Psicología sin Pedagogía ni una Pedagogía sin Psicología. Para comprender mejor cómo la *ciencia de los Medios* (Pedagogía experimental) puede coincidir materialmente y diferenciarse formalmente de la Psicología, basta prestar atención á la naturaleza característica de todas las ciencias aplicadas de la Naturaleza y del espíritu. La ciencia teórica describe todos los fenómenos, sin excepción, los más importantes y los más insignificantes, los más generales y los más particulares, viceversa, la ciencia aplicada establece cuáles son los fenómenos de que es menester valerse, si se quieren seguir ciertos Fines; y, por otra parte, las diversas ciencias de los Valores prescribe cuáles son los Fines que deben realizarse. En otros términos, las ciencias teóricas hacen uso del *indicativo*, las ciencias aplicadas del *condicional*, las ciencias normativas del *imperativo categórico*. Las primeras aplican las categorías de lo «verdadero» y lo «falso»; las segundas de lo «útil» y «perjudicial»; las terceras de los «valores» y «desvalores». La Pedagogía científica moderna debe ser considerada como un sistema conceptual polarizado alrededor de las relaciones mediatas de Medio y Fin.

¿La Pedagogía experimental es la última expresión de la ciencia de la educación humana? La Pedagogía experimental es el equivalente educativo de la Psicología experimental; ó bien mientras la primera se constituye lentamente, la segunda ha sufrido ya una evolución radical. El concepto de trabajo es correlativo de energía, y son conceptos que deben introducirse en la naturaleza subjetiva para transformar los fenómenos psíquicos en un sistema único, el caos en cosmos. Aunque la Pedagogía deba extenderse á toda la vida humana, en las diversas formas de actividad, si debe transformarse en una gran ciencia de trabajo, se ve cuán vasto es el campo de acción. La Pedagogía no significa «ciencia y arte de la educación infantil y de la instrucción elemental», como dicen algunos. No es el niño el sujeto del proceso educativo, es el hombre en su integridad psicológica y moral, en cualquier arte, profesión ú oficio, porque no existe época de la vida en que el hombre no sea capaz de evolución intelectual y ética, sea por medio del trabajo realizado por sí solo, sea por medio de la colaboración de otros individuos. Vivir significa obrar y obrar significa tender á un fin. Cada Valor es un Fin y cada Fin tiene necesidad, para realizarse, de un Medio que es el Trabajo. El concepto de Trabajo no es un concepto-límite ni una categoría puramente formal. Es un Medio para llegar á los Fines Valores. Como se ve, el concepto de Trabajo invade todo el campo de la acción educativa, unida á la del Valor y de la Energía psíquica. Aún la más modesta Pedagogía elemental podrá recoger un vasto número de conocimientos y de efectos prácticos, solamente se sabrá ilustrar la fenomenología escolástica á la luz de las leyes psico-energéticas (Teoría del Trabajo mental), se podrá instituir los Fines educativos en relación con la Teoría de los Valores, se tratará de indicar los Medios de acuerdo con la Psicotécnica. Nacida en el terreno fecundo de la observación del experi-

mento, de la inducción, la ciencia del trabajo mental trata constantemente de convertirse en experiencia misma, convirtiéndose en un código complejo de máximas sociales, higiénicas, éticas, pedagógicas, extendiéndose á las múltiples contingencias de la vida, á las edades, clases, profesiones.

Este es el resumen del hermoso trabajo escrito por el profesor de Pedagogía de la Universidad de Messina, de quien hemos de ocuparnos nuevamente con motivo de su libro *Las leyes del trabajo mental*, que es de lo más elevado que se haya producido en este año.—R.

Esbozo histórico de la Instrucción Primaria Argentina, por Pascuala M. DEL UNCAL. Christmann y Crespo, ed., La Plata.—En 32 páginas nutridas la A. se ocupa con elocuencia de la época colonial, la de la revolución, la de Rivadavia, la de la tiranía, la auroral y el futuro, describiendo hábilmente el cuadro de nuestra instrucción pública en estos cuatro siglos de existencia.—M.

Plan de estudios y programas de enseñanza secundaria, págs. 419.—La Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial ha publicado, por los talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, este grueso volumen de programas detallados, unos escritos con verdadero espíritu didáctico, otros extraños no solo al método sino á la ciencia. Las bibliografías en algunas materias, parecen hechas con el deliberado propósito de que los alumnos de nuestros colegios no se aperciban de que en la República Argentina hay hombres de ciencia que le han consagrado abnegadamente todo su tiempo. Así, como caso típico, está la exclusión de Ameghino entre cuarenta y dos nombres, en su mayoría alemanes, aconsejados para la consulta en Zoología y Geología con esto curioso, que una gran parte de las obras están impresas, en alemán. Basta, el caso, para considerar el criterio erróneo con que se ha procedido en este trabajo desigual que pudo ser útil. Probablemente, la nueva Dirección, de acuerdo con sus ideas acerca de la autonomía de los colegios, dará por no efectuada la gestión de su antecesor cuyos propósitos han sido tan mal interpretados.—M.

La Educación Comercial, por Carlos RODRÍGUEZ ETCHART y Martín RODRÍGUEZ ETCHART, págs. 368, A. de Martino, editor, Buenos Aires.—La misión de este libro es trabajar en el sentido de restablecer la Facultad de Comercio. Así como su primera edición, menos voluminosa, se propuso dar los fundamentos de su creación. Esta obra, única por su índole, en la literatura pedagógica de nuestro país, se ocupa, primeramente, de la función social y política de las escuelas comerciales. Luego, analiza el plan de estudios de 1905 y el de 1910. El objeto profesional y científico de los institutos superiores á base de estudio de las ciencias económicas. Las carreras administrativa y consular. Por último, en un extenso apéndice, los A. A. hacen un estudio y la historia comparada de la enseñanza en el extranjero y en el país, primando un alto criterio

científico y didáctico con el propósito de elevar la mentalidad del funcionario mercantil á la altura del financista. Completa desde diversos puntos de vista, es al mismo tiempo, una preciosa fuente de información y de consulta. — M.

1^{er} Congrès International de Pédologie, realizado en Bruselas del 12 al 18 de Agosto de 1911. — Comptes rendus de las sesiones y comunicaciones publicados bajo la dirección de la Dra. I. Ioteyko; vol. I y II de 488 y 598 páginas cada uno. Contienen resúmenes cuidadosamente hechos de los trabajos presentados al Congreso sobre variados temas referentes al estudio del niño, por las firmas más conocidas de Europa y América y las discusiones á que ellos dieron lugar. Hay trabajos acerca de estos asuntos: I. *Pedología en general y nomenclatura*; II. *Antropometría, Biología é Higiene Escolar*; III. *Psicología normal y anormal*; IV. *Pedagogía normal y anormal*; V. *Sociología infantil*. Trabajos originales y garantizados por la espectacularidad de los autores, estos dos volúmenes constituyen una síntesis de lo que en el mundo se piensa del niño y se hace por él. La Sección de La Plata está representada por cinco trabajos de sus profesores y ex alumnos. Los dos volúmenes cuestan 20 francos y pueden obtenerse dirigiéndose á la Dra. I. Ioteyko, 69, rue de la Culture, Bruxelles. — M.

Examen morfológico del alienado, por el doctor GONZALO BOSCH. — Inicia el autor su interesante trabajo con un estudio bastante completo sobre historia de la psiquiatría considerándola dividida en cuatro épocas: la primitiva hasta Hipócrates, la segunda hasta la decadencia romana, la tercera hasta fines del siglo XVIII y la cuarta ó científica desde Pinel hasta el presente. En los siguientes capítulos trata sobre: Consideraciones generales. — Cabeza. — Dimensiones. — Formas del ovoide craneano. — Variaciones de longitud y altura. — Deformaciones craneanas. — Anomalías de volumen. — Examen de la cara. — Organos de los sentidos. — Ojos. — Nariz. — Boca. — Tronco. — Miembros. — Organos genitales. — Piel y apéndices cutáneos. En el estudio de los diferentes capítulos el autor dedica especial atención á los signos ó estigmas de degeneración estudiando detenidamente los más importantes para establecer finalmente el valor relativo de los estigmas físicos con los estigmas psíquicos. Una exposición clara y metódica unida á los numerosos grabados intercalados en el texto, ilustran debidamente los diferentes puntos.

Es de esperar que el doctor Bosch que se especializa con éxito en el estudio de las enfermedades mentales y nerviosas, continúe enriqueciendo la bibliografía de esta importante rama de las ciencias biológicas. — C.

Calender of the University of Michigan 1912-1913, pgs. 1660. — Esta Universidad es parte del sistema de educación pública del estado á que pertenece. Su presidente actual es el señor Harry Burns Hutchins y comprende ocho departamentos (facultades): I.

De Literatura y artes; II — De Ingeniería; III — De Medicina; IV — De Derecho; V — Escuela de Farmacia; VI — De Medicina Homeopática; VII — Colegio de Dentistas; VIII — Escuela Graduada. Está gobernada por un Senado (Consejo Superior), compuesto por decanos y delegados. Cada Departamento tiene su biblioteca y hay una general; ésta de 235.089 volúmenes y 4580 mapas. El total es de 305.684 volúmenes y 1500 periódicos y revistas recibidos regularmente. La Biblioteca del Departamento de Medicina contiene 9159 volúmenes y la de Derecho 31.291. En la Universidad hay un Observatorio, fundado en 1852 cuyo edificio é instrumental se deben á donaciones sucesivas particulares.

El Museo comprende numerosísimas secciones entre ellas, una de instrumentos de música de 1400 ejemplares, donación de un acaudalado vecino, el señor Stearns. Hay doce laboratorios generales, cada uno instalado en un edificio propio con todas las dependencias necesarias para el trabajo. Así, el de Zoología tiene veinte salas. Los profesores y alumnos constituyen más de veinte asociaciones de carácter diverso y con propósitos varios. El número de estudiantes asciende á 5805, cuya mayor suma corresponde á Literatura, Ciencias y Artes 2378; á leyes 669 y á Ingeniería 1325, lo que pone bien de manifiesto el tipo mental de aquella juventud y sus tendencias. — M.

Los sistemas de promoción en la Universidad de Londres, por el doctor Ernesto QUESADA, pgs. 295 en 4º mayor. — Esta monografía es, dice el A., el capítulo 1º del informe presentado por el doctor Ernesto Quesada al rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

En verdad, esta es la obra concienzuda de un escritor, tal vez el más fecundo de la Argentina, de una extraordinaria resistencia á la fatiga y de una erudición que es admirable. El libro salido á la publicidad, es una información clara, nutrida, completa hasta en los detalles de menor valía; un estudio penetrante, en donde la observación es sagaz, sutil el análisis y elevado el criterio con que aprecia los sistemas que en la Universidad casi milenaria de Londres se han ensayado desde su creación, que son cuantos han estado en uso ó están en las escuelas de todos los países. La historia de los sistemas de exámenes es la historia de la Universidad; son curiosísimas las peripecias que, por infinidad de causas y de razones dependientes por cierto, no siempre del propósito de formar alumnos preparados, ha pasado la promoción. No son extraños estos cambios á las rivalidades entre la de la City y las de Oxford y Cambridge. Se advierte cierta relación directa entre la libertad de la admisión y el rigor del examen. En efecto, tuvo la Universidad una época en que cualquiera podía considerarse su alumno, es decir, tener derecho al examen; pero éste, ajustado á *syllabuses* prolijamente preparados, sometía á los candidatos á pruebas difíciles y rigurosamente imparciales.

El doctor Quesada, á fin de producir una información garantizada, practicó su investigación asistiendo á los exámenes y obser-

vando en las oficinas, el mecanismo de la organización y control; atendido por las autoridades y profesores, pudo compenetrarse de *visu* para abrir juicio sobre las prácticas de aquella institución, á veces un tanto complicadas y que tocan á las autoridades, al profesorado, á los alumnos, á la vigilancia, á las penas y á la vestimenta, porque los candidatos, en las orillas del Támesis, usan traje académico, capa y birrete, que compran ó alquilan en lo de Ede y Ravenscroft. Hay, para la prueba, un formulismo y gravedad que nuestros alumnos solo sienten en forma emotiva. El A. es tan minucioso en su exposición que permite al lector enterarse de aquella organización en sus menores prácticas, con los resultados que pueden preverse. La forma oral y la forma escrita son ampliamente dilucidadas en las conversaciones del A. con los profesores de la Universidad (recordamos particularmente la que tuvo con el *academic registrar* Mr. Hartog extraordinariamente ilustrativa en cuanto á los inconvenientes y á las ventajas de uno y otro sistema).

Este libro será, por mucho tiempo, la mejor fuente de consulta para el legislador y el educacionista que pretendan abordar este problema viejo, siempre nuevo y nunca resuelto, (tanto depende de los profesores, su temperamento y su empeño) de la promoción. — V. M.

Temi e dissertazioni di Pedagogia, págs. 704, por Luigi GUARNIERI; Societá edit. D. Alighieri, Milano. — He aquí un libro un tanto original é interesante que se propone ofrecer temas de Pedagogía á los alumnos de las escuelas normales y de los cursos universitarios, dando normas que reputamos excelentes para su desarrollo. Cada tema es seguido, en forma de sentencias, de las opiniones de ocho ó más autores célebres y por una bibliografía si no completa, abundante.

Libro tan novedoso como útil, que pone de manifiesto una vastísima erudición en su autor, debe ser el catecismo didáctico ó el manual de sentencia de los maestros. — M.

Contribución al estudio de la Volumetría físico-química, tesis presentada á la Facultad de Ciencias Naturales para optar al grado de doctor en Química, por la señorita Dominga LANZA; págs. 150, ilustrada. — Si hay una Facultad donde las tesis no responden á un formulismo, es precisamente en la de Ciencias Naturales de la Universidad de La Plata. Esta como otras, son estudios científicos á base de largas y pacientes investigaciones con el propósito de contribuir al progreso de la ciencia; los problemas son nuevos y los datos, de la experiencia del alumno realizada en laboratorios bien montados. Esta tesis prestigia á la A. y á los métodos de la Facultad.

TEXTOS

Química orgánica; Ejercicios de laboratorio, por Eutimio D'OVIDIO, págs. 340, conteniendo 116 ejercicios y cinco series de problemas; además 82 láminas, tablas, etc. — Este libro, por su carácter y su método, no tiene en la producción didáctica europea y americana otro que lo supere. Fruto de una dedicación asidua á la enseñanza y de 16 años de vida en los laboratorios, el A. ha sabido, con raro talento, situar la Química Orgánica dentro de los métodos activos, haciéndola experimental á la vez que científica. Los cuestionarios, instructivos á la vez que conductores, están entre sí de tal manera encadenados que el conjunto es un tratado sistemático. No se trata únicamente de experimentar y dirigir la atención sobre fenómenos. El libro persigue otro propósito: que por la experiencia, la observación y la inferencia el alumno forme conceptos bien definidos de la materia. No pocas veces se ha dicho que en los colegios y escuelas normales, la forma experimental en Orgánica, era poco menos que imposible; en consecuencia, los alumnos estaban condenados á imaginar las propiedades y los cambios á fuerza de tiza. Pues, D'Ovidio, no solo prueba lo infundado de tal creencia, sino que los útiles para las experiencias, son elementalísimos; usa, por lo común, el tubo de ensayo y las sustancias que por pocos centavos puede obtenerse de cualquier farmacia, feliz realización de una vieja aspiración nuestra en Metodología. El profesor D'Ovidio es catedrático de la materia en el Colegio Nacional de La Plata. Puede asegurarse que por primera vez en las escuelas de nuestro país, esta materia es enseñada conforme á su espíritu y á su método. El A. usa sus dos libros con un éxito extraordinario. Hemos examinado con frecuencia las carpetas de los trabajos realizados por cada alumno en presencia de los fenómenos y hemos sentido una íntima satisfacción al constatar, en presencia de los resultados, la trascendencia del método. Al mismo tiempo, es de felicitarse que libros de esta índole, que significan una revolución en las prácticas y, por consiguiente, de penetración lenta, tenga editores empeñosos como la casa Cabaut y Cía., que no se arredra ante las perspectivas de una remuneración escasa.

El A. se expresa de esta manera al comentar su propia obra:

PLAN DE LA OBRA. — Desarrollar las lecciones á base de exposiciones del profesor y estudio del texto, es no estar á la altura de las modernas orientaciones didácticas, por las cuales se tiende á que estos no desempeñen un papel pasivo en el aula, convirtiéndolos en repetidores inteligentes de preceptos y principios escuchados y leídos, sino que intervengan activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, poniendo en actividad todas las facultades mentales para arrebatarse á la naturaleza sus secretos, realizando así el mismo trabajo de los que han proporcionado el material científico, actuando en el campo de la investigación, atesorando primero las nociones acerca de los fenómenos naturales y formulando luego las leyes que los rigen.

Conceptué que poco podría hacerse con una enseñanza experimental solo á cargo del profesor. El propósito no era dar lecciones más lucidas é interesantes que las puramente verbales, acompañadas por un abundante desarrollo de ecuaciones, sino el de que los alumnos intervinieran directamente en el estudio de los fenómenos, practicando en el laboratorio las experiencias que debían revelarles las propiedades de la materia, objeto de su estudio.

Los existentes tratados de trabajos prácticos de Química no podían servirme para realizar mis propósitos por varias razones. En primer lugar, estos manuales están destinados más bien á los alumnos que estudian particularmente la materia, para adquirir la preparación especial que requiere una determinada profesión. Por otra parte, los propósitos de la enseñanza de la Química en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, no son los de formar preparadores de sustancias químicas sino los de hacer adquirir las nociones fundamentales de la ciencia para compenetrarse de los fenómenos naturales que nos rodean en la vida, propendiendo con ello al desarrollo de la inteligencia, cultivando las aptitudes de observación é iniciando al alumno en los procedimientos de investigación.

Necesitaba, pues, formular una serie ordenada de ejercicios que lo condujesen desde la apreciación del más simple al más complejo de los fenómenos, convirtiéndolo en factor activo de trabajo experimental é intelectual, dándole para cada lección las instrucciones acerca de las operaciones á practicarse, asociadas á una serie de preguntas correlacionadas que tuvieran por objeto hacerles interpretar por sí los fenómenos provocados, conduciéndolos, insensible y lógicamente, hacia la adquisición de los nuevos conocimientos. De este modo aplicábase apropiadamente la forma socrática, estimulando la facultad que el alumno tiene para reconocer y descubrir la verdad por sí mismo.

Con ello resolvía un problema planteado pero no resuelto aun entre nosotros.

Dados los buenos resultados obtenidos, al aplicar en mi cátedra el nuevo procedimiento, resolví dar á la publicidad mi primer libro EJERCICIOS DE LABORATORIO con cuestionario; destinado para el estudio de la *Química inorgánica*.

Al hacer extensivo el mismo procedimiento para la enseñanza de la *Química orgánica*, durante tres años de una asidua observación y experiencia, he llegado á reunir la serie de ejercicios que comprende este segundo manual didáctico, respecto del cual me detendré especialmente para bosquejar el plan de la obra y para indicar el procedimiento con el cual he alcanzado en mi cátedra los mejores resultados, consiguiendo que los alumnos se dedicaran al estudio de la asignatura con verdadero interés.

Resolviendo las dificultades que ofrece la enseñanza práctica de esta parte especial de la Química, adoptando el mismo sistema de las instrucciones con cuestionario, he seleccionado aquellas preparaciones de fácil manipulación y que mejor pudieran relacionarse, á fin de pasar gradualmente de una á otra, haciendo comprender la

unidad que existe en la ciencia. Y como el objeto de su enseñanza, no es el de hacer químicos industriales, he tratado de atender preferentemente la interpretación de los fenómenos y de las propiedades químicas de la materia, que se aplican en la industria para la obtención de los productos que nos son de utilidad en la vida, sin desatender el carácter científico de la asignatura.

Con el objeto de que el estudio práctico pueda efectuarse tanto en los laboratorios bien dotados como en aquellos en que escasean los útiles, he simplificado en lo posible el material á emplearse, adoptando útiles de fácil preparación por su sencillez y reduciendo la mayor parte de las manipulaciones, al uso del modesto tubo de ensayo, sin que por ello pueda resentirse el éxito de las experiencias.

Comprende este libro una serie de ejercicios dispuestos en un orden que reproduce en cierto modo las operaciones sistemáticas que se realizan para alcanzar el conocimiento de la constitución molecular, propiedades y preparación de una especie química. He adoptado esta disposición conceptuando que en la enseñanza debe seguirse el mismo orden lógico que conduce de lo desconocido á lo conocido, de lo empírico á lo racional, de lo más simple á lo más complejo, relacionando siempre la serie de ejercicios como si constituyeran los eslabones de una cadena, á fin de hacer comprender los vínculos que unen los distintos puntos que comprende la ciencia.

Respondiendo á este plan, la primera serie comprende ejercicios de análisis inmediato; la segunda, estudia la comprobación de algunas constantes físicas; la tercera atiende operaciones de análisis elemental cultivado; la cuarta, operaciones que permite establecer la fórmula de una especie química; la quinta, destinase al estudio de los caracteres químicos generales de las funciones, y la última, tiene por objeto el estudio particular de las distintas sustancias orgánicas en el mismo orden en que se han considerado las funciones químicas.

Considero sumamente importante atender el estudio de las propiedades químicas funcionales, antes del estudio en particular de las sustancias orgánicas, porque con ello se da una base sólida á los ulteriores conocimientos, permitiendo deducir al alumno muchas de las propiedades químicas de una sustancia, con solo observar su fórmula racional.

En el curso de un año escolar es imposible alcanzar el estudio de todos los ejercicios que comprende este libro; pero no escapará á la clara inteligencia de los señores profesores que lo adopten, que para alcanzar los propósitos del estudio de la Química orgánica no es indispensable hacer practicar todos los ejercicios que comprenden cada uno de los grupos en que éstos se han distribuido.

Déjase librado á sus iniciativas la selección de los mismos, mediante los cuales puede darse un curso práctico respondiendo á las exigencias de los programas oficiales.

Este manual comprende no solo ejercicios prácticos, sino también regular número de teóricos, cuyo estudio puede indicarse que se efectúe como deber, fuera de las clases de laboratorio, para destinar

éstas á la práctica de las experiencias, al repaso, á las exposiciones acerca del estudio efectuado y á las explicaciones del profesor, necesarias para ampliar, aclarar conceptos, llenar vacíos, dando así unidad al trabajo realizado por los alumnos.

La generalidad de los ejercicios requieren para su estudio mayor tiempo del que se dispone en una clase ordinaria de cuarenta y cinco minutos. A fin de salvar este inconveniente, en el Colegio Nacional de La Plata, las tres horas asignadas por el plan de estudios, se han distribuido en dos clases semanales de una hora y media cada una. Para alcanzar, en otros términos, la realización de otros ejercicios que exigen mayor tiempo aun, dispónense previamente los aparatos y entréganse las sustancias ya pesadas, para que el trabajo experimental se inicie cuanto antes.

Los alumnos de una clase distribúyense en grupos de dos ó tres, como máximo. Cuando deséase arribar á alguna conclusión de carácter fundamental en el menor tiempo posible, encárgase á los distintos grupos experiencias correlacionadas y al finalizarlas se confrontan los resultados.

En estas lecciones de laboratorio, que son á la vez prácticas y teóricas, los alumnos realizan las experiencias y anotan en sus libretas los resultados, formulan interpretaciones y deducciones que les sugieren los fenómenos provocados, de acuerdo con sus propias aptitudes, permitiéndoseles el intercambio de opiniones, de modo que las clases revisten un carácter especial de vida intelectual expansiva por cuanto ellos se sienten libres en la acción y en el pensamiento, dirigiendo sus actividades mentales y de observación hacia un único propósito: la investigación de la verdad.

Convirtiendo al alumno en elemento activo de una clase, ¿cuál es la misión reservada al profesor?

Su tarea, lejos de ser fácil, es bastante compleja. Compenetrado del espíritu del método, su acción será benéfica si con amor á la enseñanza y á la juventud, dedica sus energías en el desempeño de tan elevada misión.

Es conveniente guiar los alumnos durante los trabajos prácticos, dándoles las indicaciones del caso respecto de las manipulaciones y de los cuidados que deben tener. El hacer repetir las experiencias cuando por ellas no han alcanzado los propósitos de las mismas, ó no han sido verificadas con la precisión debida, es práctica atendible.

Dando mayor amplitud á la forma socrática, una vez terminado el estudio de un ejercicio, subdividense las cuestiones que no han podido resolverse, acláranse y ampliáanse los conceptos arribándose á sintetizar las nuevas nociones con la intervención de toda la clase. Con lo expuesto no se ha pretendido constituir un conjunto de reglas fijas sobre la enseñanza de la Química. Lo manifestado refleja simplemente, en general, el nuevo procedimiento, respecto del cual puede esperarse que marque algunos rumbos útiles para la metodología de la enseñanza de esta importante asignatura. — M.

Ejercicios y Problemas de Geometría del Espacio, distribuidos en series, por Edelmira LÉPORI; 35 series y 320 ejercicios

y problemas. Cabaut y Cía., editores. Esta admirable colección, abundante, original y variada, escrita por una de las mejores profesoras de matemática de enseñanza secundaria del país, satisface una necesidad sentida en nuestras escuelas normales y colegios nacionales que no disponían sino de aquel número reducido de problemas, mal ordenados, sin tasar las dificultades que algunos textos tenían en sus apéndices. Precede, al libro, la exposición del método para resolver las cuestiones, y, los ejercicios son conducidos por un cuestionario á fin de que el alumno no encuentre dificultades insuperables ó penosas para un trabajo útil y fructificante. — V. M.

REVISTAS

Revista del Centro estudiantes de Ingeniería, No 1, págs. 112; director, doctor Ramón LOYARTE; es una nueva revista que nace del seno de la Universidad de La Plata, escrita por sus ex alumnos y profesores. Buen formato, seria, nutrida, altamente científica, llena de trabajos originales, sus páginas honran á la Facultad que ha graduado á sus redactores. Comienza por un trabajo de E. Zuleta, descriptivo de la Facultad de Ciencias físicas, Matemáticas y Astronómicas. Sigue luego uno de E. Bose, el malogrado organizador de la Escuela de Física *Contribuciones experimentales y teóricas al conocimiento de los líquidos anisotropos y de las emulsiones*; luego estudios de R. Gómez, Simons, G. Hussey, Bessio, Moreno, V. Quintana y J. Gazzari. Destinada á larga vida, es de felicitarse que en nuestro país aparezcan publicaciones de tanto significado para su intelectualidad.

La coeducación en nuestra enseñanza secundaria, por Octavio MIURA. *Anales de la Universidad de Chile.* Marzo y Abril 1913. «No es á la enseñanza primaria sola, dice Buisson, sino á todos los grados de la enseñanza; no es exclusivamente á la infancia sino á la juventud misma, á la que los americanos han extendido las consecuencias del principio de la coeducación de los sexos. Los colegios, las universidades, las escuelas normales, son mixtas en gran parte; además, hay establecimientos fundados solamente para hombres que admiten algunas niñas; más, á menudo sucede lo contrario; escuelas de niñas en las cuales hay cinco ó diez jóvenes». Los norteamericanos han partido de la idea que la escuela, en sus graduaciones sucesivas, no debe ser sino la continuación del hogar mismo. Los inconvenientes de la educación de los sexos, según los adversarios de este sistema, son de tres órdenes: intelectuales, físicos y morales. Con relación á lo primero, los estudios de la enseñanza secundaria no van á ser en la vida igualmente útiles los mismos conocimientos para el hombre y la mujer. Los partidarios de la coeducación no sostienen que haya conveniencia en que toda la enseñanza de los establecimientos destinados

á la instrucción de la mujer, se rijan por los mismos programas que la de los liceos de hombres. La instrucción de las jóvenes debe tener otro objeto, en relación con el papel que corresponde á su sexo.

Respecto á los inconvenientes de orden físico, se ha dicho que con el sistema de coeducación, sufre de ordinario la salud de las niñas, que deben realizar un excesivo trabajo mental para igualar á sus compañeros. La emulación que se produce entre jóvenes y niñas redundo en provecho de sus estudios, ya que ninguno de los sexos se quiere dejar convencer de inferioridad. Los inconvenientes de orden moral han sido siempre el argumento en que han insistido los adversarios de la coeducación de los sexos. «Educar en común jóvenes y niñas, se dice, es desnaturalizar el carácter de cada sexo, afirmar á los hombres, extraviar á los unos y á las otras de su verdadero destino en el mundo». La coeducación ha triunfado en la América del Norte, pero ha ido marchando con paso lento en las naciones latinas de la vieja Europa. En Chile la coeducación en la enseñanza secundaria no ha sido experimentada todavía suficientemente para poder establecer sobre este sistema, un juicio razonado y definitivo. Cinco de sus Liceos de enseñanza secundaria fueron autorizados para implantarla. Una campaña de activa propaganda en contra de este sistema ha llevado á las autoridades universitarias á concluir, por ahora, con la coeducación en estos pocos liceos en donde se ensayaba con resultados que no podrán estimarse como perniciosos. En Chile, como en las naciones latinas de Europa, habrá que apartar, antes que nada, para abrir camino á esta reforma, el prejuicio de las gentes y combatir hábitos, doctrinas y creencias que el tiempo se encargará de poner en armonía con el progreso del mundo y con las conquistas de la civilización.— A. A. R.

Méthodes et resultats de l'étude expérimentale de la mémoire, por el doctor N. BRAUNSHAUSEN, *La Revue Psychologique*. París, 1913.— Toda pedagogía reconoce la utilidad de la memoria para los estudios. Sin embargo, las teorías pedagógicas del pasado jamás han dado científicamente los métodos capaces de explicar este fenómeno psíquico, importante para la instrucción y la educación. Ebbinghaus ha dotado á la psicología de un método de apreciación y su genial intuición no ha podido contribuir al desarrollo de los procedimientos experimentales en los dominios de las facultades superiores. Los métodos experimentales parecen confinados á la medida de las intensidades psico-físicas, es decir, de las relaciones entre las sensaciones y sus excitantes. El primer método empleado por Ebbinghaus es el de las repeticiones. Como las palabras del lenguaje usual, se tienen un número idéntico de sílabas ó de letras, presentan dificultades proporcionales. Ebbinghaus ha tomado sílabas sin sentido, formadas por una vocal entre dos consonantes. Dos mil trescientas de estas sílabas están escritas sobre hojas de papel y se depositan en una urna. Se sortean para formar la serie, y se cuenta el tiempo por un metrónomo que dá cin-

cuenta golpes por minuto. El tiempo que se emplea es contado como medida del esfuerzo.

Un segundo método es el de la economía. Consiste en contar el número de repeticiones economizadas cuando se reaprende una serie de sílabas que se han dado por primera vez. Estos métodos presentan dos inconvenientes que han sido eliminados por Müller y Schumann. Estos autores imaginaron un sistema más metódico para la formación de las sílabas. Seis consonantes deben entrar en el comienzo de una sílaba; doce consonantes en la terminación de la sílaba, se mezclan en una urna, y once vocales en una tercera. Estas letras, sorteadas al azar, componen las sílabas, y son reemplazadas en sus respectivas casas. Una tabla de notación muy práctica permite impedir el retorno de la misma sílaba. Otra disposición empleada por Müller y Schumann tiene por objeto presentar cada sílaba una sola vez al sujeto. La sílaba se ve aparecer por la abertura de un tambor de kimógrafo, en movimiento. De esta manera, la vista no puede ver más una sílaba ya leída.

El método de Müller y Pilzeker, consiste en presentar á los sujetos series de sílabas y después de un cierto número de lecturas, las primeras sílabas de las series vuelven solas, mientras que los sujetos deben reemplazar la segunda sílaba. Este método es deficiente, dicen algunos autores, porque mide más la asociación de dos sílabas, que la memoria.

El método de las experiencias colectivas es el del número de elementos retenidos. Se presenta á los sujetos visualmente ó acústicamente, un cierto número de tests y se cuenta el número de elementos retenidos en una presentación.

Toulouse y Vaschide modifican este método: establecen, por ejemplo, la serie de sílabas que van aumentando cada vez. Todos estos métodos terminan en el de identificación.

Estas investigaciones han conducido á establecer la relación entre la memoria y la inteligencia.

Condiciones objetivas. — I. La intensidad de la excitación favorece la memoria. II. La naturaleza del excitante influye en la memoria. III. En las presentaciones verbales de los excitantes, el ritmo facilita el trabajo de la memoria. IV. ¿Qué parte del día se presta más al trabajo de la memoria? Un viejo proverbio considera que la mañana es más apropiada, y Lay lo ha constatado en sus discípulos de la Escuela Normal. V. La repetición es la condición objetiva que más interesa en el tiempo. Un aforismo moderno dice: la repetición es el alma de la enseñanza. Binet dice: que la repetición es menos eficaz que la atención. Meumann dice: Si se trata de memoria inmediata, la atención conduce más rápidamente al fin, pero cuando se trata de una duración más extensa, la repetición es más eficaz. Witasek y Katzacoff consideran mejor la recitación. En lugar de leer un texto de memoria es preferible repetirlo mentalmente.

Condiciones subjetivas. — Entre las condiciones que diferencian la fuerza de la memoria y que reside en el individuo mismo, es el tipo de memoria. Se consideran 3 tipos para la forma del lenguaje:

el tipo visual, auditivo y motor. Müller considera que el tipo de memoria para la forma del lenguaje es diferente del de los objetos. Se han examinado la fuerza de la memoria en los niños de la misma edad pero de sexos diferentes; Stem dice: que las mujeres retienen más impresiones, pero en ellas la imaginación luego se memoriza. Ebbinghaus ha observado que la disminución de las impresiones confiadas á la memoria procede siguiendo una progresión geométrica. Sin embargo, otro autor ha notado una marcha proporcional al período escolar. — A. A. ROBASSO.

La formation de l'esprit par la Géographie, por J. CRESSOT. *L'Éducateur Moderne*, París, Junio, 1913. — El fin de la educación es, ante todo, formar el espíritu y no llenar la memoria. La geografía forma el espíritu: como ha dicho un profesor: «La Geografía condensa todas las ciencias». Ninguna ciencia abarca de un modo más comprensible el conjunto de las cosas y de los hombres, no recurre á otras ciencias para explicar, relacionar, ordenar los hechos que observa. Por eso mismo es para el educador como una disciplina maravillosa propia no solamente para enriquecer la experiencia de los alumnos, sino «para despertar, desarrollar en ellos el principio de la causalidad, pues nada se consigue sin causa, y las causas que hoy se sostienen son concretas, visibles». La Geografía describe y explica. Considera el territorio como un ser viviente; de aquí su unidad característica, de aquí su complejidad; ciertos elementos primordiales son conocidos (el sol, el clima, la situación), por ella, la cual demuestra que todos los aspectos de la vida mineral, vegetal, animal, humana, depende de la combinación más ó menos inmediata de estos elementos; pues la tierra es hoy la que produce, soporta, explica, justifica. Todas estas experiencias, múltiples y variadas, son las mismas que se presentan todos los días á los ojos de los niños y proveen su conciencia de representaciones. No puede ser desde este punto de vista más directa, más concreta, y que requiere menos esfuerzos para ser comprendida y conocida.

La tradición considera que las lecciones de historia, de moral, de lectura, forman el espíritu. Pretende dar la ley de causalidad exponiendo los sentimientos, las pasiones, las intrigas de los hombres, sus juegos, sus combinaciones, sus consecuencias, en el pasado y en las obras literarias de la vida actual. Entretiene á los niños en cosas que se ignoran y que se ignorarán, sobre todo entre los 6 y 13 años. Se llegará quizá á conquistar las palabras, pero las realidades que ellas expresan, jamás. A esta edad no tienen experiencia. Los hechos concretos, que son la sustancia misma de la vida mental de nuestros discípulos, es lo que nos ofrece desde el principio la geografía; y esto no es todo. El determinismo en el dominio geográfico es muy estrecho. Para un pensador modesto, incapaz de pedir á las «leyes de la naturaleza», los fenómenos del mundo físico están unidos por relaciones de causalidad. Dos hombres que son fantasistas y desconcertantes en política, en moral, en literatura ó en arte, no cuentan la realidad de la naturaleza; utilizan

solamente sus disposiciones. El valor de la tierra es un admirable ejemplo de lógica, de obediencia á las condiciones naturales (parecen entonces desconocidas; es una admirable lección de causalidad refleja).

Se ha dicho que un paisaje es un estado del alma, es sobre todo para los ojos de un espíritu que investiga, una «sinfonía intelectual». El espíritu del niño puede, en compañía del maestro, hacer largos viajes, para el estudio de la geografía. La duración misma de los viajes tiene un gran valor educativo.

Un estudio geográfico debe hacerse por deducciones sugeridas de un hecho, de una obra, ya se trate de un campo cultivado, de una usina, de un camino, de un puerto, de costumbres, etc. De este modo se conduce al niño á relacionar, á investigar los conocimientos del mundo, y de éstos con la actividad humana.—A. A. RO-BASSO.

Juegos de los niños chilenos de ambos sexos á base folklórica, sinonímica y pedagógica, por Daniel AETA ASTORGA. Santiago de Chile, 1913. Los juegos de esta serie, esencialmente pedagógico-atléticos, llenan tres fines, á saber: I. *Fin educativo*. Con este fin se educan los sentidos, se moraliza á los niños, se despierta la atención y el interés, se desarrolla la memoria, se educa el lenguaje y se estimula la fantasía (juegos dialogados). II. *Fin higiénico-psicológico*. Se desarrolla el cuerpo y se aceleran las funciones orgánicas (juegos de carrera). III. *Fin práctico*. Con este fin se trata de organizar, en lo posible, los juegos sin necesidad de metálico y sin peligro para los niños.

Indicaciones que deben observar los maestros y profesores de gimnasia. I. *Preceptos metodológicos*: 1º Usar del juego como medio educativo y dignificador del carácter y de la voluntad del alumno. 2º En la enseñanza de los juegos proceder de lo fácil á lo difícil, eligiendo siempre, al enseñarlos, los que se acomoden más á la edad, desarrollo, destreza y sexo de los discípulos. 3º Emplear alternativamente los miembros derechos é izquierdos. 4º Respetar siempre en los juegos la individualidad del niño, «teniendo en cuenta que todo el secreto está en no aparecer en ellos como gobernadores, ejerciendo una presión que huela á disciplina: al menor indicio de esto el juego perderá su espontaneidad y con ello su principal atractivo». Por esto es bueno que los mismos alumnos dirijan los juegos é introduzcan las variaciones que elaboran su fantasía. II. *Medidas higiénicas y fisiológicas*. 1º Hacer volver la respiración y circulación á su estado normal por medio de algunos ejercicios tranquilos, de los llamados derivativos y respiratorios. 2º Cuidar siempre, especialmente en los juegos de carrera, que los niños respiren por la nariz y tengan la boca cerrada. 3º Vigilar que el campo de juegos no esté cubierto de ninguna sustancia friable que presenta el grave inconveniente de llenar la atmósfera de polvo. III. *Medidas de propagación y de moralización*. 1º Estimular á los discípulos, haciéndoles interesante la gimnasia, los juegos y los paseos y excursiones escola-

res. 2º Establecer premios de utilidad práctica para los mejores jugadores ó para los partidos victoriosos. 3º Organizar sociedad de juegos con el fin de propagarlos. 4º Realizar, con la mayor frecuencia posible, paseos y escursiones escolares y en ellas organizar juegos. 5º Dar la mayor importancia á los juegos nacionales. 6º Extender la acción educativa de los juegos á las escuelas nocturnas, reuniendo á los obreros los días festivos en los campos y paseos de la ciudad, para apartarlos de los vicios, sobre todo del alcoholismo y de los juegos de suerte.

El autor reúne los juegos en grupos: *Primer grupo*: Juegos de carrera sin material. *Segundo grupo*: Juegos de carrera con material. *Tercer grupo*: Juegos de carrera en un círculo sin material. *Cuarto grupo*: Juegos de carrera en un círculo con material. *Quinto grupo*: Juegos de lucha sin material. *Sexto grupo*: Juegos de lucha con material. *Séptimo grupo*: Juegos pasivos sin material. *Octavo grupo*: Juegos pasivos con material. Reune dentro de cada uno de estos grupos una serie de juegos.—A. A. ROBASSO.

Los temperamentos humanos, por el doctor Horacio P. ARECO, *Archivos de Psiquiatría y Criminología*, Buenos Aires, Mayo-Junio, 1913. El carácter es un organismo que nace, crece y muere como una planta. Su organización es lenta, gradual y progresiva. El sentimiento, la idea, la volición, son los elementos del carácter: Tres expresiones diversas de una misma energía específica. La idea es sentimiento. Cuando se impone y avasalla toma la fuerza y el carácter de una pasión. La idea sin sentimiento es como flor marchita sin aroma y sin color. Pascal dice: «Las proporciones geométricas también se vuelven sentimientos». El sentimiento es acaso el elemento fundamental del carácter, aquel que entra más energicamente en su composición; pero como el sentimiento no es una masa homogénea, para clasificar los caracteres no se puede prescindir de los impulsos y las ideas. El pensamiento que es idea, sentimiento y voluntad, es la expresión más fácilmente analizable de la psíquis y es también característica del hombre. El pensamiento resume la vida. Las ideas son los átomos del alma. Cada pensamiento es una molécula de nuestro ser. En esta clasificación los temperamentos humanos quedan divididos en dos grandes categorías: Positivos y negativos. Los primeros son los evolutivos, los segundos los atávicos. El autor coloca en el centro de su esquema el «hombre medio», cuyas aptitudes físicas y psíquicas tienen todas un desenvolvimiento moderado y armónico. De este hombre medio, arrancan hacia cada plano tres líneas; dos diagonales, en las cuales se distribuyen los anormales: Evolutivos á la derecha, en el plano positivo de la humanidad; involutivos á la izquierda en el plano negativo. En la línea horizontal se mueven los normales. Los anormales crecen en progresión geométrica, los normales en progresión aritmética. Los hombres normales son como los logaritmos de los hombres anormales.

EL HOMBRE NORMAL.—Normal—dice la Academia Española—es lo que se halla en su natural estado. Que sirve de norma ó re-

gla. Ochoa, dice: «Normal es lo que está, nace, se presenta, obra, sucede, etc., como de ordinario, según las leyes comunes y naturales, como las más veces ó la mayor parte del tiempo; y en esta acepción, se suele decir: estado normal, curso normal, etc.» Larousse: «Regular, que es lo que debe ser, según la ley propia, de acuerdo con su naturaleza, según su regla». El «hombre normal» no es un tipo invariable, permanente, definitivo, porque no es estático el equilibrio de sus fuerzas, sino dinámico; no es el «hombre medio», éste no existe, es una ficción. En la humanidad y dentro de una misma raza son perfectamente normales, aunque parezca contradictorio la vulgaridad y el talento. Anormales son, en cambio, los que no realizan esa serie de normas sucesivas del equilibrio dinámico, los que no avanzan ó retroceden según el curso ordinario y habitual, los inarmónicos, los desequilibrados en un sentido positivo ó negativo. El talento en todos sus grados es normal en la especie humana, como que es la consecuencia más lógica de la evolución progresiva de la humanidad. Si esta descendiera sería normal la vulgaridad y atávico el talento. Pero el hombre se perfecciona por el cultivo y la aplicación de sus propias fuerzas. El anormal es siempre un tanto inadaptado, impermeable á muchas influencias de su medio, pierde frecuentemente el contacto con la sociedad en que vive. El normal, sobre todo cuando es político, se satura de la atmósfera social. En la noble actividad del talento y del genio, anormal superior, existe una diferencia fundamental; la armonía y el equilibrio presiden siempre la cerebración del primero; en cambio ciertas ideas tiránicas desequilibran la armonía, polarizando toda la atención del segundo. El primero es dueño absoluto de la orientación de sus pensamientos y puede hacer descansar su espíritu, orientando la cerebración á nuevos rumbos; el segundo es esclavo de sus instintos. En el primero se equilibran la asociación y la atención, en el segundo se impone la atención muchas veces en un cruel monodeísmo.

LA MEDIOCRIDAD.— Los mediocres no son en realidad, dignos ni de desprecio ni de encomio. Ingenieros dice: «son la escoria de la mediocridad, los fronterizos del imbécil y el cretino moral; almas vacías de virtud é ideas, rellenas de envidias y prejuicios. Llevan la cabeza como un adorno, sin más función que la perilla de la cama. Son hombres que no piensan: «sombras humanas». Ingenieros en realidad no los define, los quema con frases candentes y mordaces. Pero la envidia no es patrimonio exclusivo de los mediocres, como parece creer Ingenieros. Grandes hombres como Boileau y Chateaubriand, han sido inmensamente envidiosos. Los mediocres no pasan de ser héroes de opereta. En la frontera oriental de la mediocridad empieza el talento. El talento es fruto de la curiosidad. El talento no es nunca el genio, ni aun en sus grados extremos. «El genio crea, el talento reproduce». A la idea genial llegan sólo los hombres superiores, los inarmónicos, los desequilibrados por el intenso predominio de una aptitud intelectual.

EL GENIO.— La noción de genio es una noción relativa. Para el autor, el genio es la más alta expresión de la energía psíquica,

que á su vez no es más que una modalidad de la energía orgánica y de la energía universal. De tres maneras puede exteriorizarse la genialidad: en la idea, el sentimiento y la acción; aunque estos tres modos no representan en la solidaridad de la «psiquis» más que tres manifestaciones diversas de la misma energía. El hombre á quien llamamos genial, es simplemente un hombre más intenso que nosotros, que el promedio de los hombres, pero ¿qué es lo que sabemos de su íntimo mecanismo? nada, porque nada sabemos del mecanismo del hombre normal, su necesario término de comparación. La inteligencia del genio es arco tenso, cuerda sonora que no deja de vibrar. La fatiga de la emoción y de la idea rompe la ideal armonía del espíritu. El genio no puede ser considerado, por esto, como un exponente de degeneración. Su desequilibrio funcional es siempre á favor de las funciones superiores y el desequilibrio es la norma de la especie humana. El genio es una expresión humana muy superior al hombre medio, en el sentido positivo de la evolución progresiva. En la lucha por la vida es un triunfador, un victorioso, porque aún cuando no se adapte sino imperfectamente al medio, es un forjador de ambiente: el genio suele crear su medio propio. Degenerados son los inferiores, los débiles, los inhábiles, los parásitos, los mendigos, los que carecen de «yo», los asténicos, los adinámicos, pero no los hombres de genio, que llevan en sí mismos un universo y una humanidad; pletóricos de alma, pletóricos de vida. Para Lombroso el «genio» es un degenerado superior, de variedad epileptoide.

El autor, siguiendo al invencible metafísico de Königsberg, caracteriza el genio psicológicamente en cuatro rasgos. El genio es original: crea, inventa, generaliza. Es individual: tiene una peculiar idiosincrasia. Cada palabra lleva su firma y está subrayada por su temperamento. Es ejemplar. Del eco de los genios vive la humanidad. La obra del genio es siempre obra clásica, que dura quizá tanto como el mundo. Son los guías de la humanidad. El hombre de genio es siempre filósofo. Desde la observación del detalle se eleva á la interpretación del universo. El genio es intuitivo. Es idealista. En su fisiología lo primero que encontramos, como un distintivo, es su alejamiento del hombre vulgar, es una exquisita y á veces pervertida sensibilidad. Su sensibilidad es siempre extrema, que pasa del llanto á la alegría, de la tristeza negra á la latente carcajada por una inocente futilidad. El genio es vagabundo y es errante, porque su alma se satura presto de todo lo que le rodea y su espíritu impulsivo necesita entonces nuevas impresiones. El hombre de genio es siempre un acaudalado de la atención; toda la energía se polariza hacia sus concepciones favoritas y su intensidad se multiplica. Lleva su cerebro cargado de materia inflamable y de cada frote intenso con el medio resulta una explosión. Entre el loco y el genio puede existir una gran semejanza exterior y el genio y la locura coexistir en una misma persona; pero en el interior habrá siempre una diferencia esencial, irreductible. La locura como el genio aíslan el alma, desasimilan y enajenan; pero el genio se aísla para crear, para

superarse, en una suprema concentración de fuerzas; en tanto que el loco se aísla para destruir su yo: sus energías se dispersan, su atención se licua. Entre los «tics» mentales de los inferiores, de los débiles de espíritu y el «tic» nervioso del hombre de genio existe una diferencia fundamental, en el primero el «tic» es una expresión de debilidad orgánica, en el segundo un síntoma de fatiga. El genio somete sus nervios á un trabajo aniquilador, y el desequilibrio es entonces una consecuencia frecuente, casi fatal, de sus excesos. El genio es un privilegiado de la atención, que es voluntad enfocada. La paciencia del genio es por esto característicamente distinta de la paciencia vulgar: paciencia ejecutiva y no pasiva. El vulgo llama paciente al que sabe esperar. La paciencia del genio consiste en un continuo ejecutar, se muere sin cambiar de dirección. Hasta la misma tristeza tiene en los hombres de genio una fisonomía propia, no es tan inhibidora. Luchan con sus pesares y aunque no venzan no se resignan. Con una sonrisa enérgica disfrazan el dolor. — A. A. ROBASSO.

La valeur de l'Enseignement primaire, por el doctor Toulouse, en DEMAIN. El caso es que se han separado durante mucho tiempo las dos enseñanzas tan solo por la ausencia de las lenguas muertas en la escuela. Pero se distinguen los liceos de los ciclos de enseñanza secundaria sin latín ni griego, y que dan los mismos privilegios que los viejos estudios clásicos. Los otros conocimientos que forman el fondo de la enseñanza en la escuela y el liceo, son sensiblemente los mismos; en los dos medios se aprende la lengua francesa, la literatura, la historia y los elementos de las ciencias. Ateniéndose á las formas, no habría diferencia fundamental. Queda por determinar cómo los alumnos del uno y del otro medio saben estas cosas que son comunes. Las primarias no las poseen con menos seguridad que las secundarias. En los que han concurrido á trabajar á mi laboratorio, me ha parecido advertir siempre las nociones esenciales que habían aprendido. En química como en gramática, en historia literaria como en historia natural, sabían bastante exactamente lo que saben; y sobre este punto —importante en práctica— no eran inferiores á los secundarios. Yo conozco padres de familia, que habiendo recibido una instrucción superior, han enviado sus niños á la escuela, antes que al liceo, para hacerles inculcar más fuertemente los primeros elementos de ortografía y de gramática. ¿Los primeros tienen nociones menos profundas? Hay varias maneras de saber una cosa. Así —para aprender un ejemplo de gramática— todos esos que han hecho algunos estudios, han aprendido que los verbos llamados transitivos deben tener un complemento directo, que dice: *j'adopte... un enfant*, y que una buena regla no constituye uno de estos verbos sin su complemento. Pero el que ha hecho algún examen más completo de la cuestión sabe que allí, como en todas las gramáticas, hay simples costumbres de lenguaje, esencialmente inestables y que, en definitiva, todo está en la idea que se quiere expresar. Dije que los verbos hoy día intransitivos se emplean transitivamente: se

dice «*il pleut un pluie*» y de nuevo se repite «*vive sa vie*»; recíprocamente un verbo transitivo vuelve intransitivo cuando se suprime su complemento. «*Je sais*» indica que está en el estado de saber. También se puede decir: «*j'adopterai*», es decir, yo haré la acción de adoptar. Según las circunstancias, el pensamiento que desea comunicar tal regla, puede fallar, ha fallado, fallará, según la intención que dirige el empleo de la palabra. En realidad no hay reglas, que no sean más que abstracciones de gramáticos. Solo sabe gramática aquel que la comprende así. Se dá cuenta que la corrección de lenguaje es un asunto — por lo pronto momentáneo en la evolución de una sociedad — á la vez de sentimiento (literario) y de orden práctico (para la comodidad de los cambios). Lo mismo ocurre con todos los conocimientos, relativos, cómodos, que traducen nuestra concepción del mundo más que la expresión de este mundo. Es bueno conocer cómo se caracterizan las principales especies animales, — pues hay en ello una utilidad práctica, al menos de estudio, — pero es preciso saber que no hay en realidad especies naturales; que nosotros tratamos solamente de diferenciar, bien ó mal, el mundo viviente con la ayuda de algunos tipos, más ó menos arbitrariamente elegidos en la masa confusa de los animales. Oigo muchas veces hablar de razas puras de perros, caballos, como si existieran los tipos originales fijos, cuando los criadores, en los diversos países, se han esforzado para producir tipos que respondan á sus preocupaciones de tipos artificiales, arbitrarios, destinados á evolucionar con las ideas que los hacen buscar. Hay demasiado apego á la letra de las cosas, y no se ha remontado á la fuente de los conocimientos; se aleja demasiado de los focos donde se producen las nociones de las investigaciones. Pero este espíritu superficial aborda la enseñanza primaria. Llega hasta las facultades. Así, en medicina, los practicantes creen que existen enfermedades típicas y distintas, como parecen metales netamente diferenciales: el oro y la plata. Este espíritu falsea la observación y la investigación personal, elementos de progreso en todas las actividades. Es por esta razón que considero insuficiente la formación primaria. No sirve más que para divulgar nociones formales y que es necesario saber de memoria como la ortografía, cálculos elementales, en fin, aquello que es bueno inculcar á los niños despertando sobre todo la memoria. Pero que desde que la inteligencia del individuo se amplía, y la función lógica se fortifica, se torna necesaria una enseñanza más extensa, más profunda. No debe haber en un estado democrático, dos especies de enseñanza, una popular y otra para los privilegiados; pues las inteligencias se desarrollan originariamente en los diversos medios sociales. Así, pienso que los métodos de enseñanza deben elevarse y no descender; y como los métodos de enseñanza secundaria tienen más bien necesidad de ser elevados, no será propio sustituir la escuela al liceo. Es por esto que la enseñanza superior, como investigación libre, le corresponde formar las inteligencias — todas las inteligencias. No debe haber, á partir de los 12 años, más que una sola enseñanza; y me refiero especialmente á las Fa-

cultades. Las primarias formarán los niños y la masa de los individuos, incapaces de elevarse; en esta tarea las mujeres reemplazarán á los hombres, como ellas ayudan á los médicos en los hospitales. En resumen, soy partidario de admitir, sobre todo hoy, libremente á los primarios en las escuelas universitarias; á consecuencia de la organización actual de la instrucción pública, muchas inteligencias no han podido pasar de la escuela al liceo; sería un medio de reparar las injusticias de esta mala distribución del debut. Pero es necesario que esta selección, una vez hecha la enseñanza primaria, se vuelva preparatoria, continuada por la enseñanza secundaria, que será entonces dada á todos los que se mostraran aptos. No debe haber en la secundaria dos instrucciones paralelas, de medios desiguales; pues aquélla perpetuaría una iniquidad; los niños menos favorecidos estarían llamados á pedir cuenta á los gobiernos.—A. A. ROBASSO.

Pour la psychoreflexologie ou psychologie objective, por W. BECHTEREW, *Archives Internationales de Neurologie*, vol. I, Mayo, 1913.—La psicología objetiva se ocupa de los antecedentes de la introspección. Tiene por objeto estudiar y aplicar la actividad neuro-psíquica del individuo como una resultante de los procesos materiales del cerebro, y únicamente como tales. Los métodos experimentales en práctica, desde un cuarto de siglo, han transformado ya la psicología en una ciencia objetiva, Richet dice: «El examen interior constituye una psicología de observación, tan fecunda, tan legítima que la psicología es la más experimental que se puede imaginar». Ciertos autores dicen que todas las experiencias sirven para completar y esclarecer la observación interna. El mismo Munsterberg, hablando del valor de las experiencias y de sus resultados, dice: «El sujeto debe revestir su esqueleto de la carne y de la sangre de sus reminiscencias». La experiencia puede y debe ser el principal medio de la psicología objetiva; pero falta la organización, de tal suerte que se pueden registrar las manifestaciones externas de los fenómenos psíquicos en relación con los factores que lo han provocado. Ciertos aparatos particularmente sensibles, permiten completar estos datos por el registro de los procesos cerebrales. Algún signo objetivo nos puede demostrar si los procesos en cuestión se han producido en una forma conciente ó no. De modo que todos los esfuerzos que se han hecho en esta dirección están desprovistos de valor científico y se consideran como simples hipótesis. Auerbach ha observado que una rana sin cerebro deja de resistir por un movimiento de la pata, á la excitación que produce una gota de ácido sobre su lomo. Falta saber si lo hace de un modo conciente ó inconciente. Esta cuestión no puede pasar del dominio de la hipótesis. Cuando Ziehen induce de esta experiencia de un modo resueltamente negativo, dice: «puede ser cuestión de paralelismo psico-físico para estos reflejos más elevados, más complicados», esta conclusión es evidentemente poco fundada, porque la conciencia de la rana no es un hecho inaccesible, y nuestras propias observaciones nos impiden rehusar reflejos más elevados, un

cierto grado de conciencia. Ziehen niega á este movimiento todo carácter conciente, y se apoya en la analogía con una pianista ó un hombre que desciende una escalera. Niega igualmente todo elemento de conciencia en los instintos, relegando á los reflejos y á los movimientos automáticos á los dominios propios de la fisiología. Dice que la observación interior nos demuestra que los actos psíquicos se acompañan diariamente de un estado de conciencia; pero esta unión no es de ningún modo necesaria para explicar el mecanismo mismo del acto. Volviendo al mismo asunto dijo aun: «es menester darse cuenta exacta que el acto psíquico es, de todo punto de vista, independiente y habría sido igualmente incomprendible si se produjera sin el acompañamiento del hiperfenómeno psíquico, es decir, sin imágenes ni sensaciones. Lo que es necesario explicar es justamente que en oposición al reflejo y al movimiento automático se agrega aquí algo nuevo, un proceso paralelo de sensaciones é imágenes». El autor no está de acuerdo con esta última conclusión en lo que respecta al rol de la conciencia; por lo demás, dice, en la naturaleza no hay nada de superfluo y el mundo subjetivo no es ni una cantidad inútil ni una calidad estéril del trabajo neuro-psíquico. Las excitaciones externas en relación directa con la naturaleza del excitante. «Las sensaciones son los símbolos subjetivos de ciertas variaciones dentro el estado del organismo». En fin, «todo acto neuro-psíquico puede reducirse al esquema de un reflejo donde la excitación, alcanzando la corteza cerebral, despierta las huellas de las reacciones anteriores y encuentra en las celdas el factor que determina la solución motriz».

En fin, «las reacciones psíquicas comprenden una modificación del reflejo para la experiencia anterior del individuo. En todo lugar, la reacción es modificada por la experiencia individual, tenemos un psico-reflejo ó fenómeno neuro-psíquico, en el sentido lato de la palabra».

Exclusión del problema de la conciencia. — Ziehen dice: «para juzgar un acto, se considera el factor intelectual que lo ha determinado: si es este una percepción inmediata, la concurrencia de una percepción actual con los hábitos de la memoria, ó bien los tonos emocionales del fenómeno. En el primer caso, será un acto instintivo, en el segundo un acto intelectual, y en el tercero afectivo. El movimiento de defensa á la vista de un golpe que nos amenaza, es un acto instintivo. Los movimientos que hacemos para realizar nuestros deseos son de naturaleza afectiva. En fin, la mayor parte de los actos precedentes de un razonamiento se consideran en la categoría de los fenómenos intelectuales».

Richet dice: «Inteligencia, instinto, acción refleja, tales son por consiguiente los tres términos de la psicología. Entre estas tres formas de la actividad, no hay barrera, no hay hiato, no hay abismo. La gradación es regular, sin lagunas.

Extensión del estudio á la totalidad del arco reflejo. — Después de las investigaciones de Ghison y de Haller, se ha convenido en denominar irritabilidad, la propiedad viviente de reaccionar bajo las influencias externas. Esta propiedad se manifiesta en forma de

movimiento. La irritabilidad es el prototipo de las reacciones neuropsíquicas; pero la forma se reconoce más fácilmente, en los reflejos. Pero la respuesta del organismo está separada de la excitación y presenta una transformación de los impulsos externos. Para comprender mejor el origen y las modalidades de este fenómeno, recordemos que las reacciones bajo influencias externas se producen no solamente en los organismos vivientes, sino también en la materia inerte. Los metales se modifican en su estado molecular, bajo la influencia de un choque, del calor, de la electricidad, etc. En los organismos vivientes se produce, independientemente de las transformaciones moleculares, las reacciones de un género especial estimulan ó deprimen la actividad de los elementos contractiles. En los simples reflejos, encontramos ya una reacción hereditaria, resultante de excitaciones, que son llevadas sobre toda una serie de generaciones. En los procesos neuropsíquicos la causa no es directa, ni constante. No presenta para la repetición el mismo reflejo; pero una reacción se modifica por otras que la han precedido. En consecuencia, la actividad neuropsíquica supone la conservación de ciertas huellas en los centros nerviosos del cerebro y la posibilidad de su reviviscencia, continuación de excitaciones asociadas. De lo dicho se deduce: que para estudiar la actividad neuro-psíquica desde el punto de vista objetivo, observar el hecho y, en lo posible, registrar todos los movimientos y otras reacciones del organismo de acuerdo con los factores externos y las influencias anteriores, que han podido obrar en el caso presente. — A. A. ROBASSO.

La bugia: I. Perché si mentisce. II. Il meccanismo della bugia, por José FANCIULLI. Revista *Psiche*, Marzo-Abril, 1913, Firenze, Italia. — I. Duprat define la mentira diciendo: «La mentira es un hecho psico-sociológico de sugestión, oral ó no, por medio del cual se tiende más ó menos intencionalmente, á introducir en el espíritu una creencia, positiva ó negativa, que no está en armonía con aquello que el autor supone verdad». La función conoscitiva y comunicativa del pensamiento está siempre subordinada más ó menos á las condiciones subjetivas, genéricamente psíquicas. En otros términos, cada uno conoce la verdad objetiva-interna ó externa, según la propia *forma mental*; y expone á otros esta verdad objetiva, según su modo particular de recordar. La transformación tiende á hacerse tanto más profunda, cuanto más se aleja de la realidad objetiva «el hecho conocido»; la «distancia» es ya grande, cuando se quiere comunicar á otros el contenido objetivo de nuestra experiencia; en este proceso, se tiene primero la deformación debida á los medios conoscitivos, luego aquella que se produce durante la demora más ó menos prolongada de la psiquis, luego aquella debida á la peculiaridad de las expresiones verbales. Todo se reduce á constatar que las leyes de la verdad psicológica no coinciden con las de la verdad objetiva. Un «hecho externo» cuando se torna conciente, se abandona á sí mismo, entra en el dominio de las leyes que rigen nuestra conciencia.

Todas estas modificaciones de la verdad objetiva representan el funcionamiento normal del pensamiento. Pero es evidente que la mentira trae sus orígenes de la posibilidad de tales deformaciones; mejor aun, de su reconocimiento. Podremos hacer una clasificación de la mentira y de los mentirosos. Por una parte, tenemos entre las exigencias de equilibrio psíquico, aquellas que podríamos considerar más desinteresadas, debidas al deseo de acomodar la realidad á criterios estéticos, lógicos, etc. Por otra parte tenemos mentiras inspiradas en la tendencia utilitaria de diverso género; inspiradas en nobles impulsos. En el primer grupo figuran los mentirosos por exuberancia de fantasía; en el segundo los mentirosos que utilizan la fantasía con fines prácticos. Los mentirosos del primer grupo se distinguen por la prontitud de completar, agrandar los datos de la experiencia basados en ciertos criterios ideales. Los niños dicen á menudo mentiras de esta especie; y los adultos que mienten así, tienen siempre un carácter un poco infantil.

En conclusión: se miente para satisfacer exigencias psíquicas más ó menos lejanas de las concientes.

II. *El mecanismo de la mentira.*—Duprat distingue la mentira en sugerencias positivas y sugerencias negativas y considera las segundas como opuestas á la primera. En el primer grupo figuran: la calumnia, acusación falsa. El fingimiento y la simulación, la deformación, la exageración. En el segundo grupo encontramos, la «disimulación completa, la negación, la omisión, la mutilación, la atenuación». Existen caracteres diferenciales entre una y otra; pero mentira positiva y negativa tienen caracteres comunes diferenciales, porque cada mentira supone una ocultación parcial de la verdad. Duprat observa que, todos los caracteres que denotan exaltación ó excitación, como la abundancia de palabras, el gesto rápido, son peculiaridades del mentiroso fantástico y desinteresado; todos los otros que demuestran esfuerzo, incertidumbre en el gesto, son caracteres peculiares del mentiroso utilitario. Duprat, basándose en este cuadro, concluye: «La diversidad de las manifestaciones fisiológicas del estado de mentira, demuestra que se trata de un estado emotivo». La abundancia de las modificaciones fisiológicas atestiguan la presencia de múltiples estados emotivos, pero no se dice que la mentira es un estado emotivo. «La mentira es una invención más ó menos compleja, positiva, ó bien negativa; pero existe siempre, entre otros caracteres, aquellos de la imaginación» dice Duprat. El mismo autor concluye diciendo: «La relación de las regiones cerebrales correspondientes á la vida afectiva, con las regiones cerebrales correspondientes á la ideación y á la imaginación, constituyen la relación fisiológica fundamental, que debe servir de punto de partida para una explicación de la invención mentirosa. Esta relación corresponde á la semejanza que debemos establecer entre la producción de la imagen en la cual se compendia la mentira, y la tendencia característica de un individuo». La mentira no consiste tanto en inventar, cuanto en pensar con la misma fe aparente en doble modo, y en admitir en una misma conciencia y en un momento dado, lo verdadero y lo falso. Adolfo

Levi, por ejemplo, á propósito de la mentira, dice lo siguiente: «La mentira debe ser prácticamente útil á quien la construye; pero otros tratan de aparentar la verdad cuando no es tal. El mentiroso concibe un pensamiento, pero no es su pensamiento, y por esto es mentiroso. El mentiroso no procura obtener un «producto de semejanza»: así, en la fantasía estética el elemento anatómico es la imagen, de cualquier naturaleza que sea, y la función fundamental es «la síntesis original de la imagen según el criterio estético».

Existe todavía una infinidad de mentiras habituales, extremadamente reducidas, que no alcanzan á tener el menor tono emotivo. El mentiroso típico, en cuanto miente, si no es un sujeto anormal, tiene emociones entre las que prevalecen las dolorosas que pueden llegar al grado más elevado. — A. A. ROBASSO.

El ensueño y la acción, por G. DROMARD, en *Revue Philosophique*, Abril 1913. El momento actual se caracteriza por su tendencia á la acción y á la práctica, tanto en las opiniones, como en el dominio de las religiones, de la filosofía, etc., corriente positiva que está ligada á la evolución de la vida económica y social. Esta tendencia conduce al menosprecio del ensueño. No obstante, no puede oponerse el ensueño á la acción porque ésta sin aquél es estéril. La acción no implica solo movimiento. El hombre de acción es el que encara la vida de un modo práctico con espíritu positivo, de iniciativa y de decisión. Al hombre de acción se opone el soñador. El soñador fecundo ofrece caracteres de actividad efectiva en la persecución de un fin que exige concentración de medios, concentración que aparece activa en el sabio, en el filósofo, en el artista. Ve la vida desde un punto de vista estético, su visión es profunda, posee el sentido de lo abstracto, del símbolo, es inadaptable al mundo exterior. Unos y otros son creadores; solo que las creaciones del hombre de acción son de utilidad inmediata y mediatas las del hombre de ensueño. El soñador activo es de una sensibilidad fuerte é impulsiva, de inteligencia constructiva, entusiasta, creyente y dogmática; en la vida social interviene en política y religión, es propagandista y prosélito, fanático y sectarista y algunas veces misántropo. Los soñadores pasivos son de inteligencia destructiva, amantes de la contradicción, irónicos, pesimistas, se separan de la vida social, de la religión.

Estos detalles nos llevan á ver las relaciones entre la acción y el ensueño. La vida es síntesis de acción y de ensueño porque implica actividad y un ideal que la dirija, dándole valor. Pero es necesario ver hasta qué punto el ideal entra en el dominio de los hechos. Faltando el ideal la acción sería vulgar, y faltando la acción no es posible la adaptación á las realidades vivientes. Ambas deben unirse y complementarse. La actividad será mediocre cuando falta ideal ó inspiración creadora. Dromard observa con talento la vida mediocre y opone á sus ambiciones las grandes ambiciones de la vida noble y fecunda, así como el alejamiento del

ensueño con su impotencia para realizar creaciones. El peligro del libre examen es de conducir al escepticismo, á la indiferencia y disgusto por la vida. La acción y el ideal deben unirse armoniosamente para que la vida llegue á toda la perfección de que es capaz. La obra, por la seguridad y firmeza de sus vistas generales, la riqueza del detalle, claridad del estilo, cuéntase entre los trabajos más notables de la psicología contemporánea. — CH.

El lenguaje de los anormales, por A. HERLIN, *L'Ecole Moderne*, 1913. En la enseñanza especial son frecuentes los casos de perturbaciones de la palabra, lo que dió lugar á que en Bélgica se organizaran cursos de ortofonía. Este grupo de la familia de los anormales oscila en Bélgica, entre el 22 y 35 por ciento; en Alemania entre el 24 y 38; en Italia 38. En estas perturbaciones de la palabra de los niños anormales se considera: 1º Los defectos de articulación; 2º de la voz; 3º de la alocución; 4º perturbaciones gramaticales ó sintáxicas y 5º el audo-mutismo.

Entiéndese por defecto de articulación, la capacidad para pronunciar exactamente una vocal ó una consonante. Es muy frecuente y hay casos en que el lenguaje es perfectamente incomprendible para el no familiarizado. Ilustra el caso con ejemplos en que las consonantes *d, s, ch, j, c, g*, son substituidas por *t*; en que hay reemplazo de consonantes débiles por fuertes, consonantes imposibles, nulas, acompañadas á veces por cierta parálisis de los labios y parte anterior de la lengua que impide mover los órganos vocales, ó casos en que, del punto de vista intelectual, el niño está lejos de ser profundamente anormal. De aquí la necesidad de examinar el sujeto. Si el oído no es normal se recurrirá al especialista y se harán ejercicios en la escuela; si hay mal funcionamiento de los órganos vocales ó si el órgano no existe se tratará de substituirlo por otra parte del aparato vocal, puesto que un órgano puede á veces suplir á otro, á menos que falte un órgano tan esencial como la lengua, en cuyo caso nada debe esperarse. La intervención del médico, el masaje, una gimnasia especial, consiguen mucho. Puede decirse que á medida que la inferioridad mental disminuye, la palabra se perfecciona facilitada por ejercicios metódicos. En cuanto á ejercicios especiales pueden citarse los de los labios: separarlos, llevarlos adelante, ejecutar movimientos con los labios juntos, entreabiertos, separados, separar las mandíbulas, abrirlo y cerrarlo, levantar solo el superior, bajar el inferior, morderlos, sostener un lápiz, colocarlos como para producir las letras del alfabeto fonético, etc.

Los de las mejillas: inflarlas junta ó simultáneamente, sumirlas, inflarlas á pesar del esfuerzo opuesto por las manos del maestro; en la lengua: llevar fuera de la boca la punta lo más arriba posible, abajo, á derecha é izquierda, ejecutar movimientos circulares, encorvarla contra el paladar, moverla dentro en todas direcciones, hacerla tomar las posiciones referidas para la emisión de vocales y consonantes, mantenerla inmóvil en cualquier posición. Estos ejercicios hechos frente al espejo serán repetidos, á

veces ayudado con los dedos, hasta imitar los movimientos del maestro.

El maestro que deberá ser paciente, en ciertas ocasiones, recién al cabo de 5 ó 6 meses podrá obtener una pequeña mejora en un ejercicio ejecutado y repetido á diario.

En cuanto á la palabra el maestro debe analizar minuciosamente la elocución del sujeto y sus defectos, debiendo en la enseñanza, seguir el orden psicológico de los sonidos, empezando por la letra más fácil y si es posible comenzando por el defecto que perjudica más al lenguaje. Nos indica en ejemplos, que examina, la forma cómo se empezarán á corregir ya sea cuando no se pronuncian algunas letras ó cuando se sustituyen por otras.

Se comenzará por corregir las letras simplemente alteradas, vocales y consonantes, con las que se dispone de un número de elementos suficientes para hacer ejercicios de silabeo. Hasta ahora no hemos enseñado nada nuevo sino asegurado los conocimientos adquiridos y mejorado las letras pronunciadas insuficientemente. Sabiendo el niño producir ciertas vocales por combinación, produce otros sonidos combinando en forma los ejercicios de los órganos. Se notará frecuentemente que bien pronunciadas las letras ya solas ó en sílabas y palabras aisladas, resultan alteradas en el lenguaje corriente, explicable por los malos hábitos no desarraigados y porque el sujeto conserva imágenes auditivas defectuosas que hay que reemplazar por exactas. Muchas indicaciones podrían hacerse respecto al camino á seguir en cada caso, de los múltiples y distintos que da la práctica adquirida por el ejercicio. Resume el A. algunas indicaciones de las muchas que para casos especiales ofrece en su obra «Elementos de Ortofonía». Después de haber unido las consonantes alteradas á las diversas vocales siguiendo las reglas formuladas, se impone repetir ejercicios de silabeo puro. Ilustra la indicación con un cuadro silábico y aconseja servirse de las obras de Thollon, Boyer, Egli, Georquin y Lacabe, Pierrot y Fau. No indica el tratamiento porque varía para cada caso; no obstante aconseja servirse de las reglas formuladas como línea general.

En cuanto á los defectos de la voz se manifiestan en la producción de las vocales á consecuencia de un defecto anatómico ó falsa maniobra del órgano vocal. Las clasifica en voz gangosa, ronca, de falsete, inspirada, falsa. El velo del paladar puede faltar, ó ser corto, dividido, etc., luego la oclusión de las fosas nasales es nula y el soplo sonoro tiene acceso en la nariz; en este caso intervendrá la cirugía antes que la gimnasia de la educación ortofónica, como también cuando el paladar está perforado completamente ó en parte. En este último caso un paladar artificial puede traer buenos resultados.

Cuando la fisura es congénita la palabra es incomprendible con sus vocales y consonantes fuertemente nasalizadas. Para estos casos indica entre otros ejercicios: inflar vejigas, sacos de papel, hacer volar y mantener en el aire plumas, hacer globos de jabón, apagar una bujía á distancia cada vez mayor, silbar, tocar instru-

mentos de viento, etc., tendientes todos á enseñarle á expeler el aire por la boca, y cuidándose que la respiración no sea nasal sino bucal. Es conveniente que esta salida del aire sea natural, sin recurrir á medios artificiales y aparatos que no dan los resultados supuestos. Conociendo al alumno se trabajará con moderación, sin exageración, dándose á cada uno la medida que le corresponde. Es la nasalización el defecto primero del lenguaje; de aquí que los ejercicios de soplos deben ser anteriores á la producción de las letras. Comienza esta enseñanza por la *f*, (fácil de articular) luego la *v o*, en seguida la vocal *i*, tratando de combinarla con las primeras en sílabas también y así síguese en el orden de mayor dificultad, disponiéndose paulatinamente de elementos más numerosos para el silabeo. De aquí que los ejercicios de lábios, mejillas, soplos, etc., ya indicados, sean preliminares para no encontrar entorpecimientos graves cuando se ha entrado en este período nuevo de la enseñanza. Es fácil comprender que este orden no es indispensable siempre y que puede variarse según casos bien particulares por cierto. A veces constituye una dificultad la mala conformación de las mandíbulas, de la dentadura, falta de dientes, prognatismo acentuado, que impiden ó hacen difícil ciertas articulaciones. De aquí que el profesor deba siempre trabajar después del médico ó del dentista si quiere obtenerse el máximo de rendimiento. Esta ejercitación debe hacerse de un modo ameno para que los niños no se cansen y cobren interés; ilustrarse las clases conveniente y abundantemente con colecciones de imágenes, con un repertorio de historietas que escucharán gustosos, y cuya repetición (de palabras) se hará inconsciente del esfuerzo necesario para producirlas.—CH.

La valutazione della intelligenza in psicologia applicata, por Sante DE SANCTIS. Revista *Psiche*, Junio, 1913; Firenze, Italia.—El A. llega á las siguientes conclusiones: I. No hay que confundir la capacidad intelectual con el contenido de la inteligencia. Las pruebas de la instrucción deben excluirse en su mayor parte, de entre series que deben servir para investigar en psicología pedagógica. Por lo tanto, no se debe confundir la capacidad intelectual con la agudeza, no obstante la opinión de Richter, ni con el ingenio para resolver dificultades prácticas, introducida por Rossolimo entre las pruebas de la inteligencia, ni con la prontitud de las asociaciones. II. En las investigaciones con el método de los reactivos, se debe siempre diferenciar escrupulosamente las pruebas del nivel intelectual de las de tipo mental. Debemos recordar que el tipo interfiere el grado de inteligencia ó de insuficiencia mental, y en mayor escala sobre las reacciones del sujeto y por lo tanto sobre los resultados. La cuestión del «tipo» explica muchas contradicciones que existen entre los psicólogos respecto á la graduación de las insuficiencias originarias. III. En psicología pedagógica, como en psicología de los niños anormales, es de gran utilidad el procedimiento de que los tests presenten dificultades progresivas; y es lógico establecer la progresión de las dificultades partiendo de fáciles en-

sayos de atención visiva y llegando á los procesos de distinción y á los juicios sensoriales y, en fin, á la formación de conceptos generales y razonamientos basados en datos abstractos. IV. La elección de la serie de reactivos es interesantísima y difícil. Los progresos del método de los « coeficientes correlativos » arrojarán luz á la aceptación de la serie definitiva en psicología individual, pedagogía y psicología de los anormales. V. Es necesario persuadirse de que los reactivos deben ser claros y breves: el método de los tests es un método de economía. Los reactivos deben ser aplicados por personas competentes y no por cualquier maestro, cualquier perito judicial ó médico alienista. También H. Goddard, recientemente, advertía que para el manejo de la escala se necesitaban personas muy prácticas. La verdad es que en un juicio de inteligencia entra forzosamente la personalidad del experimentador. Eso es inevitable. VI. Por último, para que el método de los reactivos sea una ayuda seria y ventajosa en psicología aplicada, se necesitan dos condiciones: la cooperación de los psicólogos, pedagogos, criminólogos, psiquiatras, y la organización de los resultados del trabajo cooperativo. ¿Por qué hasta ahora no se han formado las Asociaciones, los Círculos, las Academias, los Congresos, las Comisiones científicas? Cuando tengamos á disposición una masa de cifras reunidas con métodos escrupulosos, por experimentos homogéneos, entonces se podrá hablar de aplicaciones fructuosas de los métodos estadísticos en la psicología moderna.—A. A. ROBASSO.

La hipótesis del concepto de Kerschensteiner sobre la escuela del trabajo, por A. BUCHENAU, en *Die Deutsche Schule*, Leipzig, Berlín.—Mérito incuestionable de Pestalozzi fué colocar el concepto de la educación del trabajo (*Arbeitsbildung*), es decir, de la educación *por* el trabajo y *para* el trabajo, en el lugar que le corresponde entre los conceptos fundamentales de la pedagogía moderna. El trabajo es para él, á la vez, medio y fin de la educación. La comunidad del trabajo es el fundamento esencial para la educación de la voluntad. Así dice: «El esfuerzo físico del hombre es un fundamento esencial de su educación intelectual y de su sinceridad». Es la idea de la acción, del trabajo creador, de la obra inmediata, que después han de seguir Fichte y Fröbel. Dice, pues, bien Kerschensteiner cuando afirma que con su «escuela del trabajo» no quiere nada nuevo, nada revolucionario, sino poner en su debido lugar cosas ya antiguas. Que la «escuela del trabajo ha encontrado éxito, es indudable; pero por esto mismo, es más necesario un examen crítico de las hipótesis filosóficas del nuevo ideal educativo. Kerchens-teiner parte, en su conocida obra *Begriff der Arbeitsschule*, de la determinación de la finalidad del Estado, la cual, á su vez, determina la de la escuela. En la primera, cae en un cierto utilitarismo, al no precisar bien la relación entre los conceptos Estado de cultura y Estado de derecho: aquél, nunca dado, ha de considerarse como el eterno ideal y la constante aspiración de éste; ambos no son, pues, antitéticos, sino complementarios; el instrumento de esta continua aspiración y sucesiva realización, ha de ser la escuela. El Estado actual

dado no puede ser, por consiguiente, la forma suprema de comunidad. Por otro lado, cuando afirma que «la finalidad de la escuela pública del Estado», y con esta «la finalidad de la educación, es, en general, educar ciudadanos aptos», no determina más que muy imprecisamente el fin de esta aptitud; y cuando lo hace, diciendo que es «el verdadero reflejo de la personalidad moralmente libre», no es consecuente con sus procedimientos: pues, más que á la reflexión, se dirigen éstos á la acción, al esfuerzo para la realización del bien. — La «escuela del trabajo» es la escuela del Estado moderno, dice. Ningún ciudadano es útil cuando no realiza algún trabajo que directa ó indirectamente vaya en beneficio de las relaciones del Estado. La escuela ha de capacitar á todo ciudadano para una función, para un trabajo determinado. De aquí la asistencia obligatoria á las escuelas de perfeccionamiento profesionales. Esto lleva á concebir la escuela y la educación del trabajo, materialísticamente, como asunto profesional; pero el trabajo no puede ser *materia* ni objetivo de la educación, sino principio metódico puesto al servicio de fines espirituales. El mayor valor y más exacto de la «escuela del trabajo» es, quizá, de su significación como comunidad de trabajo. Pero hay que descartar el riesgo que se corre al asignar como fin principal de ella «la formación del carácter», que dice Hartenstein: en el fondo, ésta es una concepción individualista, y el fin de la educación no se ha de buscar en el individuo, sino en la comunidad. La escuela ha de formar, en efecto, el carácter; pero esto solo no basta. ¿Qué ha de realizar el carácter ya formado? ¿Cuál es su fin? Este no puede ser el carácter mismo; la vida no tiene su fin en sí propia; el fin ha de ser el bien, ó, para hablar con Kant, la humanidad; el objetivo de toda educación es el de formar ó conformar al Hombre en el hombre; es decir, tal como ha de ser en vista de las exigencias de la ley moral. El libro de Hartenstein tiene (no obstante estas salvedades) ideas y procedimientos, que pueden ser el principio de la «escuela del futuro», tan ardientemente deseada por el magisterio alemán. — LUZURIAGA.

La misión capital de la escuela primaria moderna, por C. BROGLIE. — La escuela primaria no puede nunca obtener sus fines de sí misma; es una institución de la totalidad de la cultura, y aunque sea uno de los miembros más esenciales de ella, sólo en vista esta totalidad puede concebir su verdadera misión. Y, en esta vida de cultura del presente, uno de los rasgos más salientes es, sin duda, la vida económica, la multiplicidad y riqueza de los oficios y de las llamadas profesiones libres y empleos. Esta riqueza de las profesiones se refleja naturalmente en la multiplicidad de las escuelas profesionales que, como aquéllas, se dividen casi hasta el infinito, con lo cual se intensifica más cada vez la capacidad de trabajo del individuo; pero también se reduce la extensión de las posibilidades electivas. Las ventajas que esto proporciona son grandes; pero grandes también son sus inconvenientes. Se llega á crear tantas clases sociales como profesiones y se encierra á los individuos en límites casi infranqueables. Ante esta descomposición y dispersión

reinantes, á esta fuerza centrífuga de división y subdivisión del trabajo, es preciso oponer otra centrípeta que la contrarreste y nazca así la armonía, el equilibrio y la unidad, y esta es la misión de la escuela. Junto y anteriormente á las escuelas profesionales, ha de afirmarse la escuela general primaria, con su programa educativo esencialmente pedagógico-social. La escuela primaria ha de ser el lazo de unión, ideal de todas las actividades de la vida social. — L.

Sobre el éxito de nuestra enseñanza de la lectura, por E. LÜTTGE. — Nunca como ahora se ha censurado tanto la enseñanza tradicional de la lectura; en estas censuras no existe, ciertamente, un gran acuerdo; pero esto no impide que todos coincidan en exigir una revisión y transformación radical de los procedimientos que actualmente se emplean en ella. El autor ha hecho un experimento curioso con alumnas de 10 años que se encontraban en el 5º de la edad escolar, tratando de averiguar cómo juzgaban, espontáneamente, sin influjo del maestro, la capacidad de lectura que habían alcanzado en los años anteriores. Para ello, les puso las cuestiones siguientes: 1º *¿Es la lectura tu ocupación preferida?* De 38 alumnas, 29 contestaron que sí y 9 que no. A la minoría que contestó que no, pertenecían las dos primeras niñas de la clase y también las últimas. Estas prefieren á la lectura el juego con las muñecas. La primera de la clase se ocupa preferentemente en las cosas prácticas, y la segunda, también muy inteligente, lee sólo cuando no tiene otra cosa agradable que hacer. Las alumnas más flojas, (con excepción de estas dos mencionadas últimamente), son las que prefieren la lectura. 2º *¿Cuándo y cuánto tiempo lees tú diariamente?* Aquí hubo una serie de gradaciones grande, desde la que lee como recreo los días de fiesta, hasta la que tiene gran ardor por la lectura. Unas dicen una hora; otras, dos, y algunas, tres ó más diarias; pero ya se encuentran aquí 17 alumnas apasionadas por la lectura; muchas leían hasta en la cama y siempre que podían sustraerse á la vigilancia de los padres. Se entregó un libro de narraciones y cuentos, de 177 páginas, á todas las niñas; algunas lo devolvieron ya leído, en una tarde, al día siguiente; otras habían leído 76 páginas; otras, 98. Pasados dos días, apenas quedaba ninguna que no lo hubiera leído. 3º *¿Has experimentado alguna vez cosas desagradables durante la lectura?* En 23 casos se experimentó el fenómeno de la doble visión á consecuencia de lectura muy continuada. 14 niñas habían leído tanto, que habían llegado á ver negro; 10 sintieron dolores de cabeza, y se presentaron 18 casos de sobreexcitaciones de la imaginación, sobre todo sueños inquietos y angustiosos. 4º *¿Lees con más gusto las historias largas, ó las cortas?* 16 alumnas se decidieron por las largas; 22 por las cortas. Como era de esperar, á las que les gustaban mucho leer preferían las largas (14, de 17), y las 9 restantes, las poco lectoras, las breves. Se les dió á leer el *Robinson*, y después se les hizo esta pregunta: 5º *¿Qué cosas nuevas has aprendido en el «Robinson»?* La mayoría contestó, en relato libre, que la lucha con los salvajes fué lo que más les interesó; otras contestaron que

el naufragio del buque. Después, se precisaron más las respuestas á la pregunta anterior. 15 niñas no podían precisar nada; las demás dijeron que habían observado: que los locos viven en libertad; que de un árbol se puede hacer una canoa; que hay árboles del cacao, y que el cacao se saca de vainas; que con hojas se pueden hacer paraguas; que del agua del mar se puede obtener sal; que hay hombres que viven desnudos; que hay países sin tiendas, etc., etc. Las consecuencias son fáciles de deducir. — LUZURIAGA.

VARIAS

Ministro de Instrucción Pública. — Con motivo de la renuncia del doctor Garro el Presidente de la República eligió, para desempeñar la cartera vacante, al doctor Carlos Ibarguren que era vocal del Consejo Nacional de Educación. La designación fué muy bien recibida por la opinión pública y de su talento y de su gestión el magisterio y la enseñanza esperan una buena cosecha. La enseñanza secundaria y especial no requieren nuevas fundaciones sino un personal competente, muchas salas, un material adecuado, aparatos de proyección, buenos métodos y, tal vez, una reforma del plan de estudios, pero radical, en el sentido de concluir con los planes integrales que han desnaturalizado no solo el espíritu de la ciencia sino el sentido moral del alumno con graves consecuencias para la fuerza de las instituciones del país. Estamos en otra época y en otro ambiente. De manera que no es posible mantener los colegios dentro del régimen de cuarenta años atrás. El doctor Ibarguren ha hecho declaraciones, en las que se le advierte perfectamente poseído de estos problemas y ha avanzado, acerca de los métodos, opiniones que aplaudimos sin reserva. Pero es necesario considerar que todo buen propósito encontrará un obstáculo serio, si la provisión de cátedras no se hace con profesores diplomados en la especialización, eligiendo, de entre éstos, á los mejores.

Ernesto Nelson. — El primer acto del señor Ministro de Justicia é Instrucción Pública fué nombrar Director de Enseñanza Secundaria y Especial al señor Nelson, quien desempeñaba la dirección de uno de los internados del Colegio Nacional de La Plata, desde 1909. La opinión pública y el magisterio lo ha aplaudido; no solo un sentimiento de simpatía sino de razón debe considerarse en el aplauso. El señor Nelson, maestro por vocación, está compenetrado de la función social y política de la escuela, la ha sentido por varios años durante su estadía en Norte América y tiene un concepto optimista acerca de la acción individual del profesor y del alumno. Si bien nosotros no tenemos la misma fe en el gobierno propio, del que el señor Nelson es apóstol, creemos que la realización, en parte, de este noble ideal contribuiría á hacer de los colegios organizaciones activas, instituciones de trabajo, no bien se los desligue de