

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Paedologisch jaarboek (1913), por el prof. M. C. SCHUYTEN, Amberes, págs. 323; librería Reinwald, París. — Este volumen trae una importantísima investigación de Schuyten sobre 1100 niños de 3 á 14 años acerca de *Het voldingscoefficient der Antwerpsche Scholieren*. Una historia completa acerca de los estudios paidológicos desde 1764 hasta 1912, en cuya cronología ocupa un lugar principal la sección de Pedagogía de la Universidad de La Plata. Y por último, una bibliografía muy completa acerca de las obras publicadas en los últimos años respecto de todo lo que se refiere al estudio del niño ó con él se relaciona del punto de vista antropológico, higiénico, psicológico, pedagógico y moral.

Schuyten es el fundador y director del primer laboratorio de Paidología fundado en Europa, de el de Amberes. — M.

La Crítica del Darwinismo Social, por J. Novicow, págs. 442, Daniel Jorro, editor, Madrid. — Traducida al español, acaba de salir esta obra, la más elocuente que se haya escrito en contra de los que han pretendido aplicar las doctrinas del gran maestro inglés, á la vida de las colectividades humanas; «el darwinismo social puede ser definido: la doctrina que considera el homicidio colectivo como siendo la causa de los progresos del linaje humano» dice el A. No puede concebirse manera más dura de empezar el ataque á una teoría. Por cierto, la carga es dirigida particularmente á Spencer, gran sacerdote de la escuela. Novicow, indudablemente exagera, atribuyendo á los adversarios afirmaciones extremas que nunca sostuvieron. Sin embargo, tal modo de ver dan motivo al A. para escribir páginas de pensamiento y ardorosas cuya lectura seduce. La argumentación es sólida y, sobre todo hábil, en contra, lo que es halagador, de la guerra, á la que no reconoce la antigüedad del hombre, más sí incorporación reciente á los hábitos de la humanidad. Es un libro sano y de enseñanzas que debe la juventud leer. — M.

La Educación del hombre, por F. FROEBEL, traducida del alemán, págs. 452; Daniel Jorro, editor, Madrid. — Aparece en castellano esta obra que es la base de las grandes reformas pedagógicas realizadas durante el siglo XIX. Hay un concepto tan grande de la naturaleza como influencia y del espíritu como fenómeno sensible al cambio, que su lectura será siempre, para el maestro y para el filósofo, un baño de higiene mental hoy que tantas doctrinas dejan dudas y desconciertan. Descartada la argumentación divina que, por cierto, no es necesaria á la tesis del pedagogo alemán que observa al niño y se ocupa de sus actividades, el libro es un estudio admirable de la evolución mental del niño dirigido en sus actos. Froebel, bien se sabe, admite que el niño es susceptible de ser educado sistemáticamente desde los tres años. — M.

Contribución á la craneología de las primitivas poblaciones de la Patagonia, por Carlos H. MARELLI, págs. 92 con muchos cuadros estadísticos. Es, para la ciencia argentina, halagador que se realicen trabajos como este, largos, pacientes y vigorosamente metódicos, por jóvenes consagrados por completo á la materia que cultivan. Esta monografía es la más completa que se haya escrito acerca de la craneología patagónica empleando los métodos biométricos y aquellos establecidos por la Convención de Mónaco de 1906. El A. llega á establecer que los Patagones antiguos no pasan arriba de la mesocefalia con el mayor núcleo en la dolicocefalia; los patagones del Chubut llegan á los límites superiores de la dolicocefalia con proporciones de mesoticefalia y pocos braqui é hiperbraquicefalia; los araucanos elipsoideos, tienen algunos individuos su dolicocefalia, siendo, los más, braquicefalia é hiperbraquicefalia.

El estudio que acaba de presentarse es importantísimo para calcular el valor étnico en las formaciones históricas de Chile y nuestro país, dada la relación que existe entre el carácter y la morfología craneana. — M.

Los orígenes del matrimonio y de la familia, por A. GIRARD-TEULON, Madrid; editor, Daniel Jorro, 1914. — Siendo como es, la sociología, una ciencia en formación, de límites flotantes, de problemas oscuros y de información autóctona relativamente escasa á pesar del enorme material recogido en los últimos cincuenta años, es terreno abonado á errores y confusiones, que se acrecientan grandemente cuando son cometidos por personas en la materia. Por esto el primer problema que se ha de plantear, el sociólogo, es el de limitar su campo de acción, el agrupar bajo el rótulo de Sociología, toda una serie de fenómenos perfectamente caracterizados, de imposible confusión con los que integran órdenes científicos vecinos, y luego hacer las divisiones apropiadas. La naturaleza de las fuentes á que se ha de recurrir y la complejidad de las ciencias que concurren á la formación del criterio sociológico, constituyen un obstáculo de importancia. La etnografía (uno de los sillares de la

Sociología) es una de las ciencias más sujetas á renovaciones, y por lo tanto más complicada.

¿Qué representa el libro de Girand-Teulon en la historia de las doctrinas sociológicas? Algo por el estilo, para la teoría del patriarcado, de lo que el *Ancient law* de Sumner-Maine para el patriarcado. Es un libro clásico, sólidamente documentado. No siendo posible leer á Bachofen, Mc. Lennan y Morgan, se encontrarán, en este libro, una visión sumaria de sus teorías, punto con muchos comentarios apropiados que esclarecen y á veces solucionan cuestiones muy debatidas. No significa que Girand-Teulon sea un eco de aquellos autores; tiene puntos de vista propios y los razona siempre con una abundante información. Estudia el matrimonio, el parentesco en Australia, la familia en la India y en Africa, la tribu y termina con el siguiente capítulo: la familia y la sociedad ¿existe un antagonismo natural entre ellas?

El contenido del libro se resume en estas conclusiones:

El primer aspecto de las sociedades primitivas, es el de comunidades consanguíneas, basadas en el matrimonio y no en el parentesco. En estas sociedades conyugales, las uniones se realizan sin derecho exclusivo ni durable á favor de un individuo; el grupo entero es el esposo; es la única persona y unidad social. Después de un lapso de tiempo, cuya duración es imposible calcular, el género humano se nos presenta organizado sobre el principio del parentesco maternal; las primeras «familias» son corporaciones de parientes uterinos, en las cuales el padre — en sus orígenes — desempeña un papel enteramente secundario. Más tarde, gracias á una tendencia continua hacia la «individuación», los grupos se escinden y se restringen; la estructura de la familia obedece á la ley que transforma progresivamente la propiedad comunista en propiedad privada. Finalmente — resultado tardío de evoluciones seculares y de lentos mejoramientos en las condiciones económicas — se presenta la familia patriarcal en la escena ante-histórica, como un progreso del espíritu humano sobre antiguas y groseras instituciones. A su aparición desaparece todo un viejo mundo, y sobre sus ruinas se levantan aquellas sociedades que nos parecen ya viejas cuando comienza la historia propiamente dicha.

En este cuadro, la *familia* se desarrolla lentamente á través de las edades para acercarse cada vez más á los tipos actuales; la familia se transforma de una manera continua; ella no es *a priori*, sino que *deviene* — y si todas las razas han tenido como punto de partida esta bestial promiscuidad observada en algunos pueblos, la historia de la familia se presenta, en este caso, con un aspecto más elevado que el que nos ofrece en la teoría tradicional — es una conquista del hombre.

Si es lícito considerar á la civilización moral como una consecuencia de la riqueza material, y del derecho de propiedad — y entonces su historia se confunde con el del progreso de la familia — en último análisis, la civilización descansaría en los tiempos modernos, sobre el principio de la familia monógama, es decir, en la fidelidad conyugal. La importancia de esta virtud civilizadora, puede justifi-

car á los ojos de la madre y de la esposa los sacrificios que la sociedad reclama de la mujer.

Nel dominio pedagógico, por Pietro ROMANO, profesor de pedagogía en la Universidad de Turín, pp. 436; Paravia, editor.—El ilustre autor italiano á sus muchas publicaciones acerca de la Pedagogía, la Psicología y la Filosofía, agrega ésta que subtítulo «Ensayos de Ciencia y Filosofía de la Educación». La profundidad de los análisis armoniza con la claridad que hemos advertido siempre en sus obras, elevadas y conceptuosas. ROMANO, uno de los pensadores de más fuerza de la Italia pedagógica, realiza en este libro, varios estudios acerca del pensamiento pedagógico de Gioberti, Angiulli, la génesis social de la conciencia, la doctrina de la razón, las corrientes filosóficas actuales y la Pedagogía, los valores educativos, etc., etc., que la hacen de palpitante actualidad y agradecemos de particular manera el capítulo que con el título de «El movimiento pedagógico de la República Argentina» dedica á la Universidad de La Plata y, especialmente á su sección de Pedagogía, cuya organización elogia después de un minucioso análisis. Dice en su libro:

Todos los argumentos — como se pone de manifiesto en su distribución — están ligados íntimamente por un vínculo ideológico y lógico y presentan una unidad orgánica que todos dominan. El fin de páginas recuerda el movimiento escolar y pedagógico realizado en los últimos cincuenta años, en Italia, é ilustran el pensamiento educativo de dos valerosos filósofos nuestros, el lector pasa, sobre todo, á los estudios de la rica psicología pedagógica moderna, que descubre las leyes del desarrollo psíquico, ignorando las cuales, es una nimiedad hablar de educación de la infancia, de la puerilidad y de la adolescencia.

Pero, puesto que el niño y el hombre forman parte de la sociedad y son con frecuencia solicitados por todos los estímulos, excitando la conciencia que la estructura social y la cultura común ejercitan, ocurre que quien desea conocer, trazar y seguir las leyes de la educación, no se detiene en el individuo, en el educando abstracto alejado de la vida social en que vive y se desarrolla bajo múltiples aspectos; pero si se penetra en el estudio de la vida psicológica de la colectividad, y se indaga el ritmo de la conciencia en la vida social, se vé la relación que existe entre la ciencia pedagógica y la ciencia que ilustra los fenómenos individuales y que asigna á la pedagogía y á la educación su cometido para el progreso del espíritu humano. Las líneas fundamentales de tales investigaciones son ofrecidas á quien lee, por las páginas dedicadas por nosotros á la génesis social de los conocimientos á las doctrinas de la razón, según G. D. Romanosi y de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología, que constituyen la tercera parte de éste volúmen y no nos parece que presen contribución inútil á la psicología social y á la sociología pedagógica. A los estudios y á los conocimientos recordados hasta ahora es necesario agregar la determinación del ideal pe-

pedagógico ó fin supremo de la educación, cuyo principio informador y directivo de toda la obra educativa, es el estudio de los valores que despiertan y enriquecen la conciencia, que la forman y afirman, que la educan, es decir, que la ponen en condiciones de ser educada, por lo cual es indispensable no ignorar hasta dónde y cómo se debe entender la educación para obtener un pueblo consciente de sí mismo y de los propios destinos.

Para responder á esta exigencia se han destinado los escritos del cuarto capítulo y que, quizá sean considerados como las páginas más originales de toda la obra.

Esta cuarta parte del estudio abraza, evidentemente, todas las nociones teóricas más importantes y elevadas que el educador debe conocer; pero el dominio pedagógico no termina aquí. De la teoría es necesario descender á la práctica y á la aplicación, que no pueden entenderse como estudio de normas y actuaciones de métodos didácticos; pero deben comprender toda la organización de la escuela en la rica variedad de sus grados y de sus formas. De aquí la oportunidad de reunir en la quinta parte de nuestro trabajo, escritos que afrontasen el poderoso problema de las reformas escolares, determinando de un modo claro y preciso, los caracteres y la finalidad de la escuela primaria y popular, de la escuela media y normal y del instituto universitario, considerado no solo como centro de alta cultura y de preparación á las profesiones más elevadas sino sobre todo, como órgano de educación y de cultura de todo el pueblo, y poniendo en sus verdaderos términos la cuestión de la educación física.

El volumen termina con un apéndice, que reúne tres escritos de carácter pedagógico y filosófico, que ilustran é integran algunos problemas tratados en las páginas que preceden y se presentan, luego, como un complemento útil tanto para las nociones teóricas como para los problemas de pedagogía práctica y aplicada. El lazo de unión entre las principales partes de que consta el libro, el cual ofrece una parte histórica, una parte psicológica, estudios psico-sociológicos y de filosofía de la educación y propósitos de reforma de los órganos más directos y fecundos de la cultura y de la educación nacional, se evidencia claramente la complejidad y extensión de las doctrinas pedagógicas que encuadra para la suprema finalidad de la educación, en la filosofía, extiende sus raíces en el campo de la fisiología, de la psicología y de todas las ciencias sociales.

Estamos azás lejos de los tiempos en los cuales la pedagogía era reducida, por muchos, á unas pocas fórmulas didácticas y á discusiones—que no debemos dejar marchitar, pero que por sí son incapaces de conducir á resultados duraderos—sobre la necesidad de la escuela y de la instrucción. La pedagogía es la filosofía de la vida individual y social, que se concentra en la filosofía de todos los valores; es la ciencia, que debe interesar mayormente á los gobiernos y á los gobernantes que dirigen los destinos de los pueblos y las leyes indeclinables del desarrollo del conocimiento humano.

El Internado de La Plata.— El Director del Internado anexo al Colegio de la Universidad de La Plata, doctor Segundo TIEGHI, ha dado á la publicidad un trabajo en el que da cuenta de los resultados de esta experiencia coronada por el éxito más satisfactorio. Es la prueba más elocuente del arraigo que pueden tener entre nosotros estas instituciones y el extraordinario beneficio que prestan al país cuando se organizan bien y tienen á su frente personas capaces y preocupadas del cargo que se les ha fiado. Los alumnos ocupan una casa de familia interesada en el perfeccionamiento físico, intelectual y moral de sus hijos, de una manera sistemática y conforme á la última palabra de la Pedagogía. Los padres han comprendido desde el primer momento el carácter de esta creación y, por eso han afluido á centenares en demanda de un lugar para sus hijos, sin que haya sido posible satisfacer los deseos de todos, sino de una mínima parte, dado que la capacidad de los dos edificios no es sino para 70 postulantes. El doctor Tieghi ha hecho un apostolado de su cargo, al que consagra su tiempo y sus esfuerzos; á esto se debe, en primer término, el éxito de una casa que creara con tanto cariño el doctor Joaquín V. González y que secunda con tanto empeño el rector del colegio, doctor González Litardo. El doctor Tieghi, dice:

El carácter predominante, hasta hoy, en la vida del internado, ha sido el de una experiencia, y se comprende que así fuera, si se tiene en cuenta la novedad que para nuestro medio importa llevar á la práctica un sistema educativo, en el que el niño constituye siempre el centro de todas las actividades, siendo, en tal virtud, él mismo, llamado á bosquejar, mediante sus naturales acciones, el régimen que deberá predominar en el colegio. Rehuyendo aquellos métodos impositivos, se procura, desde el primer momento, seguir de cerca y con la mayor atención las manifestaciones espontáneas del niño en el nuevo ambiente de libertad que representa el internado, atentos siempre á encauzar su orientación en el sentido que determinaran las actividades en juego y basándose en aquellas que mejor se coordinan con el propósito educativo perseguido. La conducta general del medio reviste un carácter de *unidad*, dependiente de los factores que la determinan; no tiene los inconvenientes de la *uniformidad*, que se deriva de las reglamentaciones disciplinarias impositivas. Porque siendo los actos voluntariamente realizados más ó menos concordantes entre sí, establecen una coordinación no solo relativa al momento en que ellos se realizan, sino también con respecto á los que han de sucederles, y esto representa el factor de progreso que caracteriza á ésta, como á todas las agrupaciones humanas. Y tanto en lo que se refiere al grado de aplicación á sus tareas intelectuales como en las demás actividades del alumno, la experiencia demuestra evidentemente la posibilidad de alcanzar los mejores resultados mediante la aplicación de sistemas que no solo respetan la personalidad del alumno, sino que también lo elevan integralmente, al permitir y favorecer el juego de todas sus aptitudes, en el mismo orden lógico en que lo haría en la vida del hogar y en el que deberá realizarlo, cuando hombre, en el medio social.

El régimen adoptado es el que tiene por objeto rehuir todo aque-

llo fundado en disposiciones disciplinarias, más ó menos rígidas, en las cuales el alumno siempre como alguien á quien hubiera que domar, y que dan por resultado inmediato la destrucción de la personalidad; aparte de que la intervención sistemática, en todos sus actos concluye por quitarle todo resto de confianza en su propio esfuerzo. Por el contrario, la aptitud antes mencionada, que permite al niño manifestarse espontáneamente en los diversos actos de su vida, derivase la mejor base para la acción del maestro, al permitirle orientar conscientemente las actividades de cada uno en la dirección de sus propias tendencias específicas.

Aspecto intelectual.—La enseñanza de la mayoría de las asignaturas orientase día á día hacia su faz más racional, colocando al niño frente á un determinado número de problemas ó fenómenos reales que, al estimular su iniciativa, aptitudes é inteligencia en forma orgánica y progresiva, mantienen en él ó despiertan su curiosidad ó interés *natural*, distinto de la curiosidad ó interés *artificial* que, buscando solo la opinión de los demás, constituye la falsa ambición del saber. Habitúase así el alumno á resolver por su propio esfuerzo y cada vez con mayor intervención de su conciencia y de su razón, los problemas hoy sencillos de su vida de estudiante, mañana graves, tal vez, que le reserve su actuación de hombre libre. Grande es la importancia que adquiere la acción refleja ejercida por el ambiente. *Aspecto moral.*—«Las sugerencias engendradas por el ambiente, dice Le Bon, gozan de un rol preponderante en la educación del niño. Es, según la conducta de los seres que lo rodean, cómo se formarán sus reglas instintivas de conducta y se forma su ideal». Es indudable que las acciones morales dependen del funcionamiento natural del sujeto en un ambiente moral, el perfeccionamiento de éste en tal sentido ha de influir poderosamente en la acentuación del carácter moral de aquél. No puede, sin embargo, deducirse de ahí, que la adaptación ó armonía de tendencias entre uno y otro agente, medio y sujeto, deba realizarse con exclusión absoluta de la conciencia. Y siendo los actos conscientes ó voluntarios originales dependientes del mayor ó menor grado de coordinación entre las funciones psicofisiológicas del sujeto, se comprende la diversa acción que los mismos factores puedan producir sobre cada uno é indican al mismo tiempo la necesidad de graduar la acción directiva, á fin de que ella sólo propenda á producir aquellas adaptaciones posibles en determinados momentos de la evolución. Se observa, entonces, que así como en unos alumnos existe normalmente una capacidad directiva suficiente para determinar su conducta moral, en otros la ausencia absoluta de aquélla impídeles orientarse por su propio esfuerzo. La vida social de los alumnos, que correspondería á la de la colectividad, realizase con todas sus ventajas; en la mesa, en los juegos, en los actos sociales propiamente dichos, en sus asambleas, en las clases, etc., el espíritu colectivo se manifiesta con el sello de cultura que revela ya una modalidad del ambiente. La enseñanza y valor moral que comporta este género de vida de los jóvenes educandos, emana del libre ejercicio de sus derechos y fiel cumplimiento de sus deberes, ambas cosas igualmente necesarias, por constituir el asiento

natural sobre el que descansa el propio bienestar y el de la colectividad. Estimulan al ejercicio de los primeros los agentes naturales, acentuados por la mayor suma de libertad, mientras que inducen al cumplimiento de los segundos las razones de orden social que normalmente se establecen en vista del mayor bienestar material y espiritual á que aspiran todos los componentes del medio. *Aspecto físico.*—El ejercicio físico se realiza en proporción con las demás actividades que el alumno ejerce, sin lo cual se incurriría en los defectos en que caen algunas de las escuelas inglesas «en las que se descuidan todos los demás intereses y sólo se piensa en despertar la emulación por los ejercicios corporales». Si la vida del educando se desenvuelve en un ambiente de orden que aleje el peligro de una dedicación excesiva á los juegos, no hay ningún inconveniente en dejarle elegir los que él prefiera, así como el tiempo que ha de destinar á ellos. Existe, entre los alumnos de la casa, afición por el baile, ejercicio que á su valor social reúne un valor físico importante y, del cual dice Letelier, «debiera generalizarse, porque da seguridad y elegancia á la marcha».—M.

Trabajos prácticos de Química, con tablas, problemas y modelos de soluciones, por Ramón GALARZA, págs. 252. Librería «Alvarez», editora, Rosario. Este libro se ocupa de los metaloides y es uno más que se agrega á los publicados en los últimos años con el propósito de reformar los métodos verbales que se habían enseñoreado de la cátedra con grave perjuicio de la cultura mental de los alumnos. El autor, profesor de enseñanza secundaria en Química, egresado de la Universidad de La Plata, ha dado á luz un trabajo cuya adopción en los colegios y escuelas contribuirá á hacer de la enseñanza de la Química un éxito de método y de ciencia, formando en el estudiante ese espíritu de investigación que tanto eleva la actividad del individuo. El libro es claro y metódico. Comprende instrucciones generales para su manejo; el material, accidentes, trabajos del vidrio, taponés, montajes, operaciones generales de laboratorio para entrar luego en una serie de cuestionarios ordenados y sistemáticos que, á base de experimentos y observaciones, constituyen el desarrollo de la materia. Estas publicaciones alientan á los que estamos empeñados en una enseñanza más racional de la que se acostumbra.—M.

Botánica experimental, por la señora E. L. de NELSON, págs. 320; Coni Hnos. edit., con 187 láminas. Es un libro que no trepidamos en calificar de precioso, y que se agrega á los varios publicados en los últimos años con el propósito de que los métodos de enseñanza dirijan el trabajo del alumno, en la experiencia, en la inducción y en la teoría de la ciencia. Las instrucciones son claras, conductoras, pueden formar un espíritu activo y ayudan al profesor, en su tarea didáctica. La A. fundamenta la publicación con estas palabras sugerentes:

Algunos educadores han iniciado en países más felices que el nuestro, en materia de enseñanza experimental, una revolución ten-

diente á poner bajo llave los antiguos métodos basados en la clasificación tediosa y estéril, para sacar á la luz los elementos propios del análisis y la observación personal.

Nada de recitaciones con un modelo plástico ó una lámina á la vista. En cambio, tenga cada niño en su mano la semilla, la hoja, la planta viva, que habrá hecho nacer él mismo, observando su crecimiento y sus funciones; esté en contacto directo con las especies que estudie, no para disecarlas y herborizarlas en bonitos y prolivos cuadernos, sino para verlas comportarse según el medio, utilizando sus propias energías. De ese modo cada planta se convierte para el estudiante en un camarada, en un amigo, como cualquiera de sus animales favoritos. Los secretos de su anatomía, las maravillas de su organización celular, la admirable justeza con que reacciona por las funciones vitales ó la acomodación de sus órganos; los medios de defensa que emplea, la astucia ingenua que demuestra, la sensibilidad, el movimiento, todo esto, en fin, y muchas manifestaciones más, llenan el vasto campo de la observación en que el niño trabaja.

A los cuadros pintados sucede el laboratorio y el jardín. Un microscopio, algunas lentes simples, reactivos comunes, instrumentos fabricados por el estudiante mismo, con utensilios domésticos, son los únicos elementos que necesita, y esto sólo para ayudar el uso de sus sentidos, que se aguzan no bien los solicita tan atractivo ejercicio.

La biología vegetal no tiene menos derecho que la de los animales á ocupar su sitio en la escuela; es más: viene á servir de auxiliar poderoso á esta última. Funciones que resultan de difícil explicación, tratándose de los animales, se ilustran fácilmente en las plantas, con la ventaja de que se las rodea así del prestigio de la universalidad en su realización. Sólo á condición de dirigir por ese camino su enseñanza, puede el maestro descansar en la seguridad de que sus lecciones acerca de la naturaleza no son la más absoluta mistificación, por cuanto van en contra de sus leyes más santas. Esta convicción es la que me ha inspirado la obrita que someto á los maestros de buena voluntad, como una simple guía para el trabajo escolar. El que marche por el camino que este método, el único verdadero, marca, puede estar seguro de que la naturaleza misma le saldrá al encuentro, guiándolo de la mano por sus intrincados misterios, que irá revelando sin esfuerzo, ante sus ojos extasiados. Y para concluir, séame concedida benévola disculpa por abordar un asunto del cual no he hecho especialización; mi propósito es, más que desarrollar la materia misma, servirme de ella para delinear un método. Cualquier maestro podrá reconstruir la labor á su voluntad, basado en su propio saber, ó guiándose por las autoridades que han tratado la materia.

La A. precede la obra exponiendo minuciosamente el método de enseñanza y el empleo de este libro. — M.

Reforma Escolar en la provincia de Buenos Aires, refutación del proyecto del doctor Urien, por el señor Moisés Valenzuela; un

folleto de 48 págs. Es el alegato en contra de las reformas sancionadas el año pasado. Después de analizar detenidamente el proyecto lo refuta con argumentos claros, sosteniendo esta tesis: Que el Honorable Consejo debe resolver:

1º Que no se solidariza con las apreciaciones desfavorables que para el magisterio argentino y especialmente para el de la provincia de Buenos Aires contiene la exposición de motivos del proyecto presentado por el señor Director.

2º Que no existe exceso ni lujo de materias en el plan de estudios vigente y que, al contrario, convendría completarlos con el agregado de las nociones físico-naturales como lo solicitó anteriormente.

3º Que dicho plan, establecido por la ley, sólo otra ley puede modificarlo, careciendo el Consejo de facultades para suprimirle ó agregarle asignaturas.

4º Que los recursos establecidos en el presupuesto vigente agregados á la subvención nacional son bastantes para satisfacer todas las necesidades escolares de la provincia, que lo único que falta es cumplir la ley tal como se la dictó y que sólo vayan á la escuela los niños comprendidos en edad escolar.

5º Que es de urgente necesidad que el Director General envíe al Honorable Consejo el proyecto de nuevos programas que sobre bases determinadas éste encargó á la Inspección.

6º Que es indispensable preocuparse, desde luego, de mejorar la asistencia de los alumnos para el año entrante, buscando casas bien situadas, refaccionando las de propiedad escolar y solicitando mejoras en las alquiladas, proveer antes de abrirse los nuevos cursos á todas las escuelas del moblaje y material indispensable para funcionar, refundir escuelas innecesarias en otras más amplias y de mejor ubicación, reducir el personal excesivo de unas y aumentar el de otras, teniendo en cuenta la inscripción, asistencia y aptitudes del personal y, por fin, consultar en todos los casos la foja de servicios de cada maestro antes de hacer un nombramiento.

7º Que el Consejo General entiende que bastarán las medidas anteriores, además del empeño inteligente y una constante dedicación á la tarea encomendada, para mejorar el estado de la educación primaria en la provincia.

Las transformaciones generales del Derecho privado, desde el Código de Napoleón, por León DUGUIT, traducido del francés por Carlos Posada; págs. 200. Francisco Beltrán, editor. Madrid.

Estas páginas constituyen un interesante libro, lleno de genio, al que nos tiene acostumbrados el sabio Profesor de la Universidad de Burdeos. El estudio de las transformaciones del Derecho privado, á partir del Código napoleónico, que tan soberana y decisiva influencia ejerció sobre la legislación de todos los pueblos, se hace en esta obra, de una manera admirable, siendo muy de notar en ella la habilidad con que sigue el autor las transformaciones de esos conceptos fundamentales del Derecho, sellados,

como *libertad, voluntad, propiedad, responsabilidad*, etc. Libro profundo, de seria investigación, es un libro también de vulgarización que, con poco trabajo, impone al lector, no consagrado al Derecho, pero que necesita conocerlo en el estado actual, de una serie de problemas jurídicos interesantes para toda persona culta.

Homenajes á Rafael Altamira, un folleto de 61 páginas. Con motivo de su dimisión de Director General de Primera Enseñanza é incidentes con ella relacionados, el eminente pensador ha sido objeto de elocuentes manifestaciones de simpatía por parte de los pedagogos, maestros é intelectuales de toda España, para contrarrestar la propaganda insidiosa de ciertos periódicos, con motivo de sus reformas didácticas que en ciertos grupos levantaron resistencias para mal del país. Por nuestra parte, conocedores de la obra del ilustre catedrático de Oviedo y de su modo de pensar, lamentamos que España se haya privado del concurso de un hombre de tanta valía.—M.

El sexo y la sociedad, estudios sobre la psicología social del sexo, por William I. THOMAS, págs. 309. D. Jorro, ed. Madrid. *El sexo y el sentimiento social*. Prescindiendo de las formas inferiores de la vida animal, encontramos dice el A., en el tipo humano el poder de la atención, memoria y comparación altamente desarrollados. Tanto el discernimiento como las emociones, están implicados en la presentación á los sentidos de una situación ú objeto que lleva consigo una posible ventaja ó perjuicio, un placer ó un dolor. Se comprende que los sentimientos provocados al presentarse objetos desagradables y sus contrarios, son muy diferentes; surgen, por tanto, actitudes mentales fijas que corresponden á situaciones externas ya fijas, ya habitualmente periódicas que responden á situaciones que hacen revivir sentimientos de dolor de una parte y de placer por otra. Y es tal la fuerza de la sugestión que, no solo un objeto ó una situación puede producir un sentimiento, sino que una palabra, un olor, un color ó cualquier signo característico de un objeto puede engendrar igual efecto que el objeto mismo. La expresión más especial é interesante del hecho genérico de la susceptibilidad, se encuentra quizá en la sensibilidad del hombre á la opinión que los demás hombres tienen de él. En cada uno de sus estadios, la vida social está caracterizada por el anhelo de producir un efecto sorprendente. En sus aspectos moral y estético, la historia de la sociedad es en gran parte la historia de las tentativas para hacer prevalecer las actitudes de simpatía sobre las más antagónicas. *El sexo y la industria primitiva*.—El trabajo representa un gasto de energía tendiente al aseguramiento del alimento y á hacer constante y positivo el proceso de la alimentación. Entre las razas primitivas, los hombres emplean sus energías en actividades que requieren fuerza, violencia y rapidez; las observaciones lentas, espasmódicas, rutinarias y estacionarias, son propias de la mujer. La atención de la mujer está dirigida principalmente al medio vegetal. La aplicación del hombre á la caza y al combate, y la de la mujer á la agricultura y á las industrias relativamente estacionarias, es una práctica tan extendida en la sociedad primitiva que de

ella bien podemos inferir, que el hábito está fundamentado en una diferencia fisiológica. Cotton Mather decía de los indios de Massachusetts: « Los hombres son abominablemente indolentes y obligan á sus pobres esposas á plantar, cultivar, recoger y moler el trigo y á construir su jacal para ellos ». De lo dicho se deduce que la mujer primitiva llevaba una vida poco lisonjera. En los tiempos primitivos la lucha por la existencia, en su sentido más puro, no estaba suavizada por nada, y bajo ningún concepto los griegos podían prescindir de la industria de las mujeres; y se explica por el hecho de que una vida estacionaria es la condición de una mayor variedad de expresiones industriales que una vida inclinada á formas motrices. Por su naturaleza, las industrias manejan y laboran materiales estacionarios en su mayor parte, y en la mujer se desarrollaron las actividades constructivas é industriales como una simple consecuencia de su condición de vida más quieta. La formación del hábito depende en mucho de la atención, y como la atención de la mujer se limitó á los objetos más cercanos, sus energías se explicaron en relación con estos objetos. *El sexo y la moralidad primitiva.*— Las tentativas pedagógicas de la sociedad primitiva hasta allí donde se han aplicado á los niños, tienen por fin el estímulo de una moralidad del tipo motriz, no sentimental. A los muchachos se les enseña á cazar y á luchar, y á despreciar las ocupaciones femeninas. Entre los niños se estimula el hurto como algo que desarrolla el espíritu. Un examen de las causas de la aprobación de la conducta en los primeros tiempos de la humanidad, demuestra que estaba basada sobre la conducta violenta y socialmente ventajosa, que la educación y las recompensas de la sociedad primitiva, tenían por finalidad el desarrollar la habilidad y la fuerza esenciales en tal conducta, y que los hombres eran, en particular, los representantes de este tipo de conducta. El establecimiento de criterios morales es intervenido por el sentido de la violencia: violencia del yo individual y del yo social. Como la moralidad implica la modificación de la conducta del individuo en relación con los demás, se encuentra ya altamente desarrollada en el estudio tribal, pues las exigencias de la vida han demandado la más vigorosa regulación de la conducta, con el fin de asegurar la organización y el valor necesarios para triunfar contra todos. La persona y la presencia de la mujer en la sociedad, han estimulado y modificado la conducta del varón y sus criterios morales; y la mujer no solo una seguidora fiel, sino también porfiada, de las prevalentes normas morales; hasta en nuestros días, la naturaleza de sus actividades no le ha permitido erigir con independencia, normas de conducta semejantes ó contrarias á las desarrolladas mediante las actividades peculiares del varón. *La inteligencia de la mujer y las razas inferiores.*— Si se considera á la inteligencia como un adaptamiento á las condiciones externas, la inteligencia humana no es, en esta dirección, más sorprendente que los instintos de la paloma al volver á su encierro. Todos los animales superiores, poseen de cierta manera los poderes de la memoria: inteligencia y elección; pero en el hombre la naturaleza ha seguido el camino de desarrollar enormemente la memoria, de la cual depende la abstracción, ó facultad de las ideas ge-

nerales y la razón. Existe una gran diferencia entre la potencia mental de los individuos, y son probablemente menos importantes las diferencias entre la capacidad media de las distintas razas; pero la diferencia en la capacidad natural es principalmente una característica del individuo, no de la raza ó el sexo. Si supusiéramos un determinado grado de inteligencia, fijo é invariable en todos los individuos, razas y tiempos — hipótesis, sin la menor justificación — el progreso sería todavía posible, con tal que admitiéramos un grado de inteligencia característicamente humano para comenzar con la memoria asociativa, la abstracción y la palabra, los hombres pueden comparar el presente con el pasado, deliberar y discutir, inventar, substituir los antiguos procedimientos con los nuevos, concentrar la atención sobre determinados problemas, estimular la especialización y transmitir á la generación más joven un punto de vista más inteligente y un punto de partida más adelantado. La primera cuestión que se presenta es la que hace referencia á si alguna de las facultades características de la mente humana falta ó es notablemente inferior en las razas inferiores. La memoria de las razas inferiores es también, sin duda alguna, tan buena como la de las superiores. Una objeción contra la inteligencia de las razas inferiores es su falta de abstracción. Estas razas no se relacionan mucho con la abstracción, y su lenguaje es pobre de términos abstractos, pero existe una gran diferencia entre el hábito de pensar en términos abstractos y la capacidad para hacerlo. Al que es hábil en un punto cualquiera, le parece muy estúpido el profano; y aquí descansa, sin duda alguna, la razón de que los viajeros afirman que la raza negra y amarilla tengan su facultad abstractiva muy débil. Sin embargo, es admitido que el hablar implica el poder de abstracción, y por lo tanto, todas las razas tienen este poder en algún grado. La dirección de la atención y la simplicidad ó complejidad de los procesos mentales, dependen del carácter de las situaciones externas que la mente ha de manipular. Si las actividades son poco complicadas, la mente es sencilla, y si estas actividades faltan, la mente tampoco aparece. La mente no es más que un medio para la manipulación del mundo exterior. En cuanto á la estructura del cerebro y á las facultades mentales más importantes, vemos que ninguna raza es radicalmente distinta de las otras. Las diferencias de expresión mental entre las razas inferiores y las superiores, puede en su mayor parte expresarse en las palabras atención y práctica. La diferencia entre ambas son debidas al desarrollo de distintos hábitos en grupos que ocupan distintas regiones. La mujer vive en el mundo de la actividad práctica y científica del hombre blanco, pero está excluida de una amplia participación en él. Se afirma frecuentemente que las mujeres se distinguen por su buena memoria, pero que son poco aptas para la generalización. Pero los que tal afirman comprenden mal los hechos. Una memoria tenaz es la característica de las mujeres y de los niños, y de todas las personas inexpertas en la manipulación de las experiencias variadas del pensamiento. Pero así que la mente se encuentra en condiciones de obtener un resultado de los toscos materiales de la experiencia, la memoria pierde algo de su tenacidad y carácter absoluto.

En este sentido hasta puede afirmarse que una buena memoria para los detalles, es señal de una mente indisciplinada ó imitativa. Cuando la mente deviene más inventiva, la memoria se fija menos en los detalles de lo que aprende y más en los puntos en donde los encontrará cuando le hagan falta para el estudio de algún problema especial. La mente y la personalidad se vigorizan por las sugerencias del exterior, y si estas sugerencias son limitadas y particulares, así será también la mente.

Cuando tenemos en cuenta la astucia y resistencia de las mujeres, podemos plantearnos la cuestión de si su capacidad para el trabajo intelectual no sería bajo idénticas condiciones, superior á la de los hombres. La astucia es el análogo del pensamiento constructivo. Lo cierto es que ninguna civilización puede arrogarse el título de más alta, si otra civilización adiciona á la inteligencia de sus hombres, la inteligencia de sus mujeres. — AURORA A. ROBASSO.

Osservazioni sperimentali sul diverso comportamento del lavoro muscolare nella scrittura durante il calcolo, por el doctor F. Umberto SAFFIOTTI. Bologna 1913. La técnica adoptada por el doctor Saffiotti en las investigaciones sobre la fatiga de la escritura, consiste simplemente en la registración gráfica por medio de un tambor de Marey, de las diversas presiones que los dedos ejercen, teniendo el mango de la pluma: por lo cual ha construido un modelo de mango que en la parte donde se apoya el dedo consta de una cámara de aire puesta en comunicación con el tambor de Marey. En los modelos prescriptos, después de varias transformaciones, la cámara de aire del mango corresponde á la yema de un solo dedo, por lo cual pueden estudiarse sucesivamente las presiones ejercitadas por los tres dedos que intervienen en la escritura: el índice, el medio, y el pulgar. El tiempo se registra por medio de una señal Désprez, la cual está en comunicación con un metrónomo Maelzel, regulado de modo que dé una división en quintas de segundo. Realizadas las experiencias, el A. ha comprobado que: mientras las reacciones musculares necesarias para la escritura no han sido completamente «mecanizadas» como parecía, por el uso continuo que se hace, y que, conservando un carácter fundamental correspondiente al trabajo necesario para los movimientos relativos á los diversos signos, se ha modificado en su recorrido general bajo la influencia de una operación mental. Estos hechos están de acuerdo con otras experiencias realizadas por el A. en que las curvas de la escritura, registradas con la técnica expuesta, varían en el mismo individuo según que escriba copiando ó al dictado. En general, se puede afirmar que mediante el procedimiento experimental adoptado por Saffiotti es posible analizar con mayor exactitud y precisión los elementos del trabajo muscular y su actitud total, hasta que no se pueda con la inspección prolija del documento escrito, donde solo factores de excesiva fatiga ó de alteraciones ocasionales de los mecanismos musculares ó de los centros nerviosos, ó bien factores patológicos propios del organismo, puedan evidentemente revelar graves alteraciones de la grafía. — A. A. ROBASSO.

Contributo allo studio dei rapporti fra l'intelligenza e i fattori biologico-sociale nella scuola, por el doctor Umberto SAFFIOTTI. *Exposición del método de elaboración.*— El A. considera dentro de este tópico, lo siguiente: *a)* la clasificación por grados de inteligencia; *b)* el material sobre el cual versan las investigaciones realizadas por el A.; *c)* la distribución del material en categorías y grupos, según los aspectos económico-social y biológicos; *d)* los sistemas adoptados para una elaboración de los resultados ofrecidos por el material del A. con el fin de estudiar las diferencias entre las diversas categorías.

a) El A. clasifica á los escolares según su inteligencia en: débiles, medios, fuertes. Estos tres grados corresponden, en la curva de la dificultad creciente de las pruebas mentales que han superado los sujetos del A., á las tres grandes divisiones de dificultad mínima, media, máxima, habiéndose excluido las pruebas de dificultad máxima. Es necesario adoptar una clasificación natural, llamando *débiles* á aquellos que vencen las pruebas más fáciles; predominan en la masa con un porcentaje de 100 al 60 %; *medios* aquellos sujetos que pasan las pruebas de dificultad media (del 60 al 40 %); *fuertes*, aquellos sujetos que superan las pruebas difíciles (del 40 al 20 %).

Dentro de estos tres grados característicos de la inteligencia, el A. considera dentro de cada grado otros tres grados: los *Débiles* en *débiles-débiles*, *débiles-medios*, *débiles-fuertes*; los *Medianos* en *medio-débiles*, *medios-medios*, *medios-fuertes*; los *Fuertes* en *fuertes-débiles*, *fuertes medios*, *fuertes-fuertes*. Por ejemplo, un *débil-fuerte* es un sujeto de grado *Débil*, el cual todavía presenta algún rastro de inteligencia para poder realizar alguna prueba difícil; así, en el caso opuesto, un *fuerte débil* es un sujeto que pertenece al grado *fuerte* el cual todavía no llega á realizar las pruebas fáciles.

b-c) Dos elementos pueden indicar con más ó menos aproximación la condición económico-social de las familias de los sujetos experimentados por el A. Con estos elementos ha constituido grupos tratando de que sean homogéneos y los ha distribuido en las siguientes categorías: I. Profesionales: abogados, médicos, ingenieros, artistas, etc.; empleados superiores: magistrados, oficiales, profesores, etc. II. Rentistas, comerciantes, industriales, hacendados, etc. III. Pequeños comerciantes (representantes, placistas, etc.), pequeños empleados y empleados privados, operarios selectos (electricistas, mecánicos, etc.). IV. Vendedores: fruteros, drogueros, etc. V. Artes y oficios: carpinteros, herreros, zapateros, etc. VI. Personal de servicio: porteros, mucamos, cocineros, etc. La primera categoría puede considerarse como la más interesante en lo que concierne al desarrollo intelectual (por lo menos escolarmente) de los hijos, lo que no puede decirse de la II, donde falta, ó se encuentra en menor proporción, el espíritu de amor á la cultura teórica y formal, diremos, desinteresada. En la III categoría se han incluido también los operarios escogidos, teniendo en cuenta el mayor nivel intelectual necesario á alguna capacidad profesional y teniendo

en cuenta los sueldos elevados que perciben, lo cual permiten mantener la familia á un nivel bastante alto, sea económicamente, sea socialmente. Las otras categorías, IV, V, VI, presentan un carácter que las diferencia de las primeras: el fenómeno que prevalece en las primeras de la doble ocupación profesional del padre y de la madre, si es una gran ventaja en la constitución económica de la familia, presentan al mismo tiempo una gran desventaja en la constitución moral y educativa: los padres, ausentes todo el día, no pueden cuidar los hijos, porque el cansancio y las preocupaciones del trabajo no les permite dedicarse á su misión educativa y, generalmente, los hijos se les manda á las escuelas privadas de repetición, ó se dejan confiados á los vecinos, cuando no se les abandona á la escuela libre de la calle.

Además de estas divisiones de orden económico social, se tiene en cuenta el sexo y la edad.

d) El A. ha procurado traducir en expresiones cuantitativas las diferencias cualitativas de la clasificación por grados. ¿Cuál es el fundamento de tales diferencias? la distribución de los grados de la inteligencia según una curva de dificultad creciente en una serie de pruebas mentales, aplicadas á diversos sujetos. En fin, el grado *Débil* corresponde á una dificultad indicada por 100-60 ‰, el grado *Medio* de 60-40 ‰, el grado *Fuerte* de 40-20 ‰. Evidentemente, dadas tales divisiones, el grado *Débil* no se encuentra en las mismas proporciones respecto al *Medio* y al *Fuerte*. Si se estableciera una correlación cuantitativa entre estos tres segmentos de curva, se podría decir, empíricamente, que están en la siguiente proporción: 8:5:3, tomando como índice medio de los tres grados la dificultad media de cada uno de ellos, es decir, para los *Débiles* el 1.80 ‰, para los *Medios*, el 50 ‰, para los *Fuertes* el 30 ‰, ó, en términos redondos, 8, 5, 3.

Exposición y crítica de los resultados. — Analizando los resultados, los elementos de las diferentes ubicaciones de la escuela se presentan con alguna dificultad para poder emitir un juicio preciso: para las clases I el hecho que las tres primeras categorías conserven entre ambas su puesto puede explicarse, reflexionando que también en los sitios distantes del centro de la ciudad habita, y con preferencia en los grandes centros, el elemento superior, que cuida de la educación de sus hijos, no existiendo en el fondo diferencia notable, á menos que se quiera tomar al pie de la letra la pequeña diferencia que existe entre los medios de los valores: 46.94 para los centrales, 45.22 para los periféricos, con la diferencia desventajosa de los periféricos de 1.72, considerando todas las categorías. Donde los resultados son difíciles de interpretar es en las otras categorías: en la I clase, el último puesto dado á la VI en el centro de la ciudad no se explica, si se piensa que el personal de servicio que vive en el centro se encuentra más en contacto con el elemento escogido, tanto más que la misma categoría ocupa el tercer puesto en el ambiente periférico: se limitan á hacer notar el hecho no queriendo forzar la interpretación, dado el número de sujetos á que se refieren. La I categoría, que en la graduación ge-

neral es la última, ocupa el tercer puesto en el centro de la ciudad y confirma el hecho de que los elementos de la I categoría son raros en la VI clase, y de los pocos existentes, se encuentran en mejores condiciones los que viven en el centro, en condiciones más ventajosas, desde el punto de vista económico y social, á los que viven en los suburbios. También la IV categoría se presenta con una oposición decisiva entre el elemento central y el periférico. En cambio la posición respectiva de las otras categorías, con la prevalencia de las periféricas sobre las centrales, pueden ser complicadas; encontramos que las diferencias son de poca consideración (para el I de 4.55, para el II de 2.81, para el III de 0.52 con desventaja de las centrales, para la IV de 18.05, para la V de 1.02, para la VI de 0.60); diferencias sobre las cuales no es posible establecer un juicio definitivo.

Conclusiones. — Las conclusiones se limitan al grupo de sujetos estudiados por el A. que se refieren á un determinado ambiente económico, social, cultural. I. Las condiciones económico-sociales provocan en los niños mayor intelectualidad cuanto más favorables son. II. Tales principios demuestran la superioridad de la escuela central á la periférica. III. Las mujeres demuestran superioridad sobre los varones, sea por lo complicado de las escuelas femeninas sobre las masculinas, sea porque ofrecen familiaridad, sea por la edad. IV. El fenómeno de la doble ocupación de los padres no asumen una gravedad desventajosa sobre el sentimiento intelectual de los niños. V. El desarrollo progresivo de la capacidad intelectual se empeora con la edad, cuando los sujetos repiten la misma clase. VI. Más que el valor intrínseco, el «tono» de este valor disminuye al fin de la instrucción elemental comparándola con el «tono» alto del primer adaptamiento de la mente infantil con el trabajo escolar. — A. A. ROBASSO.

Joung working girls. — La investigación que este volumen presenta se hizo inmediatamente después de la formación de la National Federation of Settlements en 1911, y pretende inducir los resultados de las experiencias arregladas en direcciones especiales. Los principales tópicos considerados son: preparación para la industria, nuevas aptitudes para con el hogar y para con los vecinos, vida impropia del hogar, moralidad del sexo, diversión y carácter, formas de diversión instructivas, elementos de una buena tertulia, reuniones mixtas de niños y niñas, educación real, preparación para ser buena ama de casa, un programa provisional.

The mental and physical life of school children, por Peter SANDIFOR. — El propósito de este libro es considerar en forma comprensiva, la naturaleza del niño como tema de los estudiantes en la enseñanza de los colegios, y se basa en las experiencias hechas durante siete años con los estudiantes de Inglaterra y América. Ha ideado un test, incluyendo en un reducido espacio, un gran número de hechos. Al considerar la vida física el autor examina la herencia, las estadísticas, etc. Considera luego las bases

psicológicas de la vida mental, la evolución del sistema nervioso, su constitución, las funciones, los sentidos. Bajo el nombre de psicología dinámica y funcional, trata de los instintos, capacidad, salud, hábito, asociación, memoria, sugestión, imitación, atención é interés. Luego la psicología descriptiva como percepción, imaginación y emociones. En la psicología de la infancia y del adolescente, considera el escolar excepcional, y finalmente, discutiendo la psicología de un sujeto especial entra á considerar el problema del lenguaje en los niños. Su obra, como se puede ver, parece limitarse á los escritores ingleses y se inclina hacia el enciclopedismo pedagógico.

Educational psychology. Volume two. The psychology of learning, por Eduardo L. THORNDIKE. — «Este volumen trata del resultado de los estudios psicológicos de las ciencias humanas organizadas é interpretadas por los estudiantes. No es este un resumen completo y crítico de la obra experimental, sino un resumen y una crítica que puede ser heterogénea y complicada por confusión de métodos y argumentos. La otra parte no es una numeración dogmática de los hechos. Este volumen trata de las leyes de la enseñanza en los animales, enseñanza asociativa en el hombre, enseñanza en el hombre, enseñanza por análisis y selección, funciones mentales, su desarrollo por la práctica, el importe, contribución y límites del progreso, factores y condiciones, cambios, permanencia de la instrucción, instrucción asociativa, función analítica y selectiva, y, finalmente, la influencia de la instrucción en la función mental sobre la eficiencia de otras funciones; y concluye con una bibliografía.

Metodi e risultati attuali della psicologia del fanciullo, por Emilia FORMIGGINI SANTAMARÍA, *Psiche*, Enero-Marzo, 1914. — Los métodos que los psicólogos en general, y también los de la infancia indican para el estudio científico de la actividad psíquica, se pueden dividir en dos grupos: subjetivo y objetivo, los cuales no siempre son distintos. El primero se refiere tanto á la observación inmediata de los hechos psíquicos reunidos en el *yo*, como á los recuerdos del pasado lejano; el objetivo comprende tanto el experimento del gabinete, como la observación objetiva de un individuo sobre otro. Y el que algunos llaman método estadístico, no es más que el producto del experimento ó de la observación individual ó colectiva. Si los métodos de la investigación son los mismos tanto para la psicología del adulto como para la de la infancia, los resultados serán entonces muy diversos.

Respecto al método subjetivo, la auto-observación en el niño es imposible, y los que han pretendido recurrir á los resultados de la observación del niño sobre sí mismo, han caído en un grave error.

Entre los procedimientos del método objetivo, la experimentación es la más reciente. La experiencia del gabinete es más eficaz para el conocimiento del hombre en su infancia que en la edad adulta. Siendo los hechos psíquicos del niño menos complejos, más elemen-

tales, de un valor cualitativo mínimo (sensaciones, asociaciones extrínsecas, etc.) las repercusiones fisiológicas son, en su mayor parte, el reflejo exacto, y pueden dar la medida del hecho psíquico; así que la mayor parte del mundo interno del niño en su primer período de vida puede ser experimentado. Y la observación interna que acompaña al experimento, como dice Villa, debe explicar los hechos psíquicos, es decir, las relaciones de interdependencia entre ellos, y entonces se tendría una simple descripción, y la psicología no sería ciencia. El A. plantea el siguiente problema: ¿hasta qué punto se puede sustituir el elemento importantísimo del experimento que es la introspección, la analogía entre la producción de los hechos psíquicos en el niño y de los hechos psíquicos en el adulto, é interpretar por la analogía las manifestaciones correspondientes de los actos psíquicos que el experimentado ha determinado en el primero? Algunos se limitan al uso de los instrumentos para producir ciertos hechos psíquicos ó medir el estado de los sujetos, usando los tests mentales. Pero este procedimiento aplicado á los niños normales de 3 á 10 ó 12 años, la esperanza de poder por medio de preguntas y de representaciones de objetos establecer el grado de inteligencia que poseen, es un error, porque tanto más normalmente se ha desarrollado el niño, cuanto mayor sea la intervención de sentimientos y de ideas, y tal vez de caprichos que turban las manifestaciones de la psiquis.

El error de estos tests es el creer que todos los niños, á una cierta edad son psicológicamente normales; y es no tener en cuenta los factores, que obran diversamente de individuo á individuo y que alteran los hechos psíquicos: el ambiente, la confusión del momento, la forma de la pregunta, etc.

La observación continua dá buenos resultados. Pero, aunque ésta es fuente de conocimientos puede originar también muchos errores: si el hombre se equivoca, juzgando los hechos internos de los demás por su semejanza con los de él, tanto más caerá en error si, ignorando psicología, cree saber interpretar lo que se produce en la conciencia del niño. Un tercer método son los cuestionarios y las estadísticas, y que Assagiott considera hasta cierto punto como una forma del método científico, el cual, para el conocimiento del niño, tiene un valor más limitado que para el conocimiento del adulto.

Un método único de estudio no puede dar más que resultados unilaterales, y por esto es necesario que el psicólogo de la infancia recurra tanto al método subjetivo como á los diversos procedimientos del método objetivo; en segundo lugar, es necesario reclamar la obra de la colaboración.

Muchos psicólogos han hablado de la imaginación en la infancia, que se manifiesta principalmente en los juegos, y parece que han afirmado que en los niños, la vivacidad de la imagen es reproducida ú originada por la fusión de elementos diversos, llega á punto de convertirse en alucinación; pero los psicólogos han demostrado que es errónea. Se ha tratado también de reunir el grado y la forma de la imaginación de la primera edad con el desarrollo general de

la psiquis infantil, considerando que la falta de claridad de las percepciones puede permitir que se transformen fácilmente la una en la otra, que la disposición á la autosugestión común en la primera infancia y que convence á los niños de haber visto ú oído cosas inexistentes, la falta de existencia del mundo externo, es debida á la limitación de la experiencia, la que conduce á sustituir imágenes fantásticas por la realidad. Se ha hecho también un paralelo entre el niño y el adulto, notando que en éste la producción de la imaginación reviste semblanzas muy frecuentemente originales, mientras que en el primero se ligan en sí hechos observados en ocasiones diversas.

La actividad lógica se encuentra menos desarrollada en el niño, especialmente en sus primeros años de vida. Falta todavía una amplia estadística de errores de raciocinio cometidos por los niños de 2 años para arriba, que sería útil para establecer cuáles son las principales causas de errores: si las falsas analogías, ó la insuficiencia en el tomar el lado fundamental de los hechos, la facilidad de generalizar; también sería necesario establecer una conclusión en admitir ó negar que la mayor parte de los primeros razonamientos del niño no son más que una imitación de las expresadas por los adultos. Los sentimientos del niño son menos notables que los hechos intelectuales, si se exceptúa el miedo, la cólera y en general los que tienen una reacción vivaz externa inmediata, y que son peculiares de los niños. La timidez, por ejemplo, ha sido poco estudiada, como asimismo, el sentimiento de simpatía.

Punto más difícil de dilucidar es el estudio de los niños anormales; pero se pregunta si tales estudios deben formar parte de la psicología de la infancia. Si se considera el problema en su aspecto externo, se responde afirmativamente, puesto que niños son los normales como los anormales. El niño anormal no es un ser *menos desarrollado* que el normal, es esencialmente un ser diverso. Pero en el estudio de los anormales los test pueden obtener resultados más importantes que en el de los normales; faltan los elementos que pueden modificar las respuestas de los sujetos. Entre ellos se puede establecer una escala aproximada de la inteligencia aplicando el método de Buret y Simón, é investigando por medios indicados por los dos autores si existe movimientos de la cabeza y de los ojos, si comprende lo que es comible y lo que no es, si realiza gestos simples, si los imita, si conoce verbalmente los objetos de las imágenes, si nombra objetos indicados, si repite 3 cifras, frases, si distingue la diferencia de objetos, si define términos abstractos, etc.

Considerar que la psicología de la infancia es una ciencia puramente filosófica no significa desconocer la parte que la especulación tiene en los problemas que conciernen al conocimiento de la psiquis humana. Solamente se debe admitir que el experimento, la observación y todos los otros métodos que la psicología ha aceptado de las ciencias de la naturaleza, no pueden y no deben ser abandonados. Algunos filósofos dan nociones de psicología de la infancia desde el punto de vista exclusivamente filosófico, como *Locke* que se apoya sobre las observaciones de la infancia para demostrar que

es falso el principio del innatismo de las ideas, afirmando que los niños no conocen los principios supremos de la razón y que llegan gradualmente á ellos; afirma que los recién nacidos no demuestran tener más que una simple idea de hambre, sed, calor, dolor, y que las otras ideas aparecen en el espíritu por grados, después de la experiencia. En fin GENTILE en su concepto filosófico de la unidad universal del espíritu no tiene en cuenta las repetidas observaciones del niño para explicar todo lo que hace.

De este modo estos filósofos niegan no solamente el valor objetivo de la psicología de la infancia, sino también la posibilidad de la psicología como ciencia. Pero, el porvenir demostrará que la psicología del niño no ha sido una tentativa vana de la ciencia. — A. A. ROBASSO.

L'organisation de l'enseignement ménager en Angleterre et en Escosse, por Juan MORÍN. *L'Éducateur Moderne*, Marzo, 1914, París. *L'économie domestique dans l'enseignement secondaire*. — A causa del prejuicio de la burguesía, los educadores no han podido introducir la instrucción económica en los liceos. La misma Escocia que pretende estar á la cabeza de las naciones en materia de educación, se ocupa muy poco de la enseñanza económica. El Chetternham Ladies College, que está bajo la dirección de su fundadora, la Sta. Beah, uno de los primeros en establecer esta enseñanza. En él se le ha dado un lugar en la parte alta del colegio; dos piezas estrechas sirven de cocina y de coladero, pero existe; se puede decir que en la actualidad existe la enseñanza doméstica.

No hay en Inglaterra una sola escuela secundaria que no la haya inscripto en sus programas, comprendiendo generalmente: Biblia, inglés, literatura, geografía, historia, aritmética, latín, francés, geometría, álgebra, trigonometría, química, física, botánica teórica y experimental, música, gimnástica, sport, cocina, costura, etc. La parte destinada á la economía doméstica es más ó menos grande según que la escuela sea secundaria ó superior, diferente de la primaria. Los niños trabajan dos horas y media por semana, generalmente, á partir de los 12 años, otros á partir de 15 según las escuelas; en el primer caso la economía doméstica es obligatoria, en el segundo caso es facultativa y reemplaza ciertos cursos de griego ó de matemáticas. En la enseñanza secundaria la economía doméstica no tiene la importancia que tiene en la escuela primaria. La Clapham High School for Girls, prepara á las niñas una vez que han terminado su educación para ser amas de casa. Los cursos duran dos años. Comprende cocina, lavado, planchado, corte, confección, modas, ropa interior, cuidado de los niños y enfermos; prepara para la vida colonial, para la educación de la primera infancia.

Las escuelas normales de economía en Inglaterra y en Escocia. — Los profesores encargados de la enseñanza doméstica en las escuelas primarias y secundarias se educan en las diferentes escuelas normales económicas. La escuela normal económica de Londres forma profesores para la enseñanza secundaria de economía doméstica.

Los programas de dicha escuela comprenden tres años de estudios. La enseñanza teórica es notable. El profesor explica y el alumno toma notas y resume en breves recetas, fáciles de retener.

La escuela normal de economía doméstica de Gloucester dispone de más comodidades. La duración de los cursos es de tres años, durante los cuales el alumno debe aprender la cocina, lavado, costura, química, física, biología, higiene, cuidado de los niños y teneduría de libros; algunos ramos son objeto de un examen que dá opción á un diploma especial. Si confeccionan un plato nuevo, el profesor explica la receta, luego se prepara el plato en cuestión delante de los estudiantes, los cuales toman notas. La pensión es de 175 francos; y para los tres años de estudio es de 1750 francos.

Escuela normal económica escocesa.—El gran colegio de economía doméstica está en Edimburg, fundado en 1875. No solamente prepara á los profesores de economía doméstica, sino que el instituto tiene series de cursos y de lecciones particulares para las mujeres que deseen perfeccionarse sobre este punto. La clase comprende teoría y práctica á la vez de la cocina. Las personas que quieren hacer sancionar sus estudios, siguiendo los cursos especiales les dan derecho á un diploma. Gracias á estas escuelas las mujeres de todas las condiciones se inician en su rol de ama de casa para el bien de la familia y de la sociedad entera.

Otra iniciativa inglesa es la creación de la enseñanza doméstica universitaria. En efecto, ciertas directoras de liceo quisieran que el profesor de ciencias fuese al mismo tiempo profesor de economía doméstica. Opinan que se puede establecer relación entre ambas, puesto que la una puede servir de demostración á la otra. Los ingleses han dado una gran importancia á este ramo; en los cursos universitarios quieren colocarlo al mismo nivel que el griego, latín, filosofía.—A. A. ROBASSO.

Problèmes pédagogiques, por V. H. FRIEDEL. París.—M. Friedel ha reunido en este libro los estudios relativos á la reglamentación de los libros de clase en Francia y en el extranjero, los problemas de las escuelas normales en Francia, la reorganización de las escuelas primarias superiores en Prusia, las clases de perfeccionamiento para los niños anormales en el extranjero. En la primera parte, después de una historia de la cuestión, tal cual se produce en Francia, M. Friedel expone la reglamentación actual, é insiste sobre los conflictos que se producen entre los alumnos á propósito de los libros clásicos de la Iglesia y el Estado, siendo éste uno de los motivos de crisis que originan estos conflictos. Y estudia después la legislación existente en Alemania (Prusia Baviera), en Italia, ó una disposición de las leyes de Credaro, el cual «defiende en un principio la adopción, para una circunscripción ó para las escuelas, de un libro, para los practicantes de escuelas». En una segunda parte M. Friedel examina la enseñanza de las diferentes materias del programa en las escuelas primarias de Prusia, enseñanza reorganizada por decreto ministerial de 3 de Febrero de 1910. «El programa

de las escuelas primarias superiores de Prusia, dice, está lejos de estar bien detallado y tan preciso como el programa francés; es también menos ordenado, y por lo tanto menos importante. Esto puede ser una ventaja. Dado el principio puesto en práctica en Prusia, que la escuela media debe retener los alumnos el menor tiempo posible durante el día, se ha hecho bien en evitar el recargo. ¡Qué importa, en efecto, la hermosa apariencia, la ejecución que entraña el surmenage para los alumnos, la molestia para los padres que tienen necesidad de sus hijos, que coarta la libertad de los maestros, que obliga á la municipalidad á renunciar á una modalidad de su preferencia! A falta de otras cualidades que podrían desearse, el programa prusiano es modesto y ligero. es el que conviene á una escuela que se dice «media» y que se mantiene en su carácter primario. La tercera parte del libro está consagrada á las Escuelas normales: voto del congreso de profesores de la Academia de Caen (1904), resolución de la Sociedad de enseñanza superior (1906), Proyecto Alfredo Massé (1906), Proyecto Massé-Aulard. La cuarta parte trata de las instituciones para anormales escolares en Suiza, Inglaterra, etc. M. Friedel concluye así: «Francia, que ha enseñado á las demás naciones el camino en la educación y en la instrucción de los idiotas, de los ciegos y sordo-mudos, se ha dejado alcanzar. No ha podido aún generalizar la inspección médica de los escolares, y recién en 1909 ha podido ser votada la ley que ha dado á nuestras clases de perfeccionamiento una existencia oficial. La ley es para mí la mejor. En el decir de los extranjeros, Francia ocupará el primer rango en esta materia, si esta ley se aplica convenientemente». — R. G.

REVISTAS

Idealismo americano, por Luis CHAFFERIN. — *Revista de Educación Nacional*. Nº 1. Marzo 1914. — Se puede decir que el idealismo en EE. UU. es esencialmente religioso y, ante todo, práctico. El Congreso de Religiones reunido en Chicago, acordó pensar en un *credo* común y ese credo se resume en una sola palabra: ser útil. Este idealismo cristiano, no favorece solamente á la sociedad, sino al individuo. Tal vez podría decirse que toda religión se compone de un principio de odio y división: el dogma, y de un principio de unión y de amor: la acción moral. El primero separa, estrecha, excomulga que hace matar y que mata: es extraño, pero real, que las pasiones más crueles se toleran y se disimulan tratándose de las disputas del alma. La acción moral, es la caridad que une, que ensancha, que llama á la humanidad entera á la concordia y á la buena inteligencia. La palabra religión toma un sentido tan amplio y tan práctico que, con dificul-

tad, se le puede distinguir del idealismo social. En una democracia llena de vida, cada uno debe reivindicar su parte de responsabilidad, fuera de su tarea diaria, de utilidad inmediata, pero limitada, la que, en la máquina social tiende á hacer de él un rodaje pasivo; el verdadero ciudadano debe tener la aspiración de participar de la fuerza inteligente que lo dirige. El acto de votar no basta; una democracia en la que la masa de los ciudadanos cree haber cumplido todo su deber depositando una ó dos veces por año un boletín de sufragio, es una democracia muerta. Para vivir le es necesario un cuidado general y constante del bienestar público, una voluntad habitual de hacerse servicios los unos á los otros, un sentimiento activo y profundo de solidaridad; le es necesario un alma nacional. En ninguna parte es más fuerte que en América la voluntad común de colaborar á la organización del mañana nacional. Se han establecido ligas de utilidad social, no solo para mujeres sino también para niños, dando el ejemplo de abnegación cívica. No debe representarse al americano como un egoísta estrecho cuya ambición se limita á acumular dollars. Tiene todos los caracteres del egoísta: ha hecho de sí mismo una máquina maravillosa; ha desarrollado metódicamente sus fuerzas físicas y sus facultades morales; adquiere progresivamente toda la fortuna que pueden darle su trabajo pertinaz, su rigurosa honradez, su genio en la especulación. Pero sus ensueños lo llevan más lejos. En la medida de su buen éxito ensaya hacerse útil á la comunidad á que pertenece. No se conoce allá nuestro pequeño rentista que se imagina ser honorable porque sin esfuerzo ha llegado á obtener algunas escasas rentas. No se conocen ese aristócrata holgazán y desdeñoso, cuyo único cuidado es ser distinguido; entre ellos los más ricos son los que trabajan con más asiduidad y ardor y que buscan la manera de hacer servicios á sus conciudadanos, á sus iguales; los obreros están al mismo nivel que los patronos.

El nombre mismo de esta nación es un programa. Sus primeras ciudades fueron agrupamientos de hombres libres, su nación es un agrupamiento de países independientes. Han realizado esa promesa que contiene los más bellos ensueños: una vasta asociación de Estados Unidos. Todos los americanos no son idealistas frenéticos: hay también entre ellos, aunque en pequeño número, escépticos y extenuados. Las iglesias que saben, sin embargo, unirse, no dan siempre, entre ellas, el ejemplo de la fraternidad más pura. El entusiasmo religioso no va siempre sin odio, ni la emulación sin envidia. Los peores males son debidos al perseguiamiento desenfrenado de la riqueza.—A. A. R.

Instrucción primaria y normal en Alemania, por Horacio RIFFO. *Revista de Instrucción Primaria*. Nos 7, 8, 9 y 10. Desde Septiembre á Diciembre de 1913. Santiago de Chile.— En la repartición de las horas de clases tienen un máximo las matemáticas, las ciencias físicas y biológicas y los idiomas. En la parte técnica se da importancia al dibujo y á los trabajos ma-

nuales. En la enseñanza de la Física se generaliza el método de las manipulaciones. La acción del profesor se concreta poco á poco sólo á la previsión de los accidentes para evitarlos á tiempo. La participación de los alumnos es todavía facultativa y reviste dos formas: preparación teórica de la lección y ejercicios prácticos después de ella. En el trabajo experimental por los alumnos se descubren dos métodos principales: 1º Se hace la misma experiencia por todos los alumnos y al mismo tiempo. 2º Se da una tarea especial á cada uno. En cuanto á la enseñanza de la biología, al estudio de las formas se sustituye el de los fenómenos de la vida y su relación con el medio ambiente. El desarrollo de los estudios microscópicos adquiere día á día más importancia. Los cuadros murales y los libros apropiados con ilustraciones, deben concurrir á ayudar al profesor. Los cuadros deben poner de manifiesto el fenómeno biológico: el organismo y el ambiente característico que ha contribuído á su evolución. Con las colecciones de cuadros murales para la enseñanza de la biología, no sólo debe perseguirse como fin la cultura científica, sino que también la estética.

En Alemania hay escuelas públicas para atrasados pedagógicos y anormales. La experiencia ha demostrado que los niños mal dotados pierden su tiempo y perturban la marcha que debe seguir normalmente una escuela primaria ordinaria. En Prusia hay 140 escuelas para niños mal dotados. Asisten á ellas 17.500 alumnos que se distribuyen en 720 clases. Una escuela de naturaleza especial es la Escuela del Bosque en Charlottenburg. Funciona después de semana santa hasta Octubre. Durante el invierno permanece cerrada. Concurrer á aquella escuela niños anémicos, nerviosos, escrofulosos, atacados de enfermedades pulmonares ó cardíacas. No se reciben allí los tuberculosos, epilépticos, histéricos, cardíacos incurables, para los cuales es necesario emplear otros regímenes. Aquella escuela es una especie de sanatorio higiénico y pedagógico; cura á los niños á pleno aire, educa é instruye. El edificio es una especie de galpón que sirve de abrigo en los días de lluvia. Las clases se hacen en el bosque por el método intuitivo. Reciben siempre baños de aire y luz. La composición de las comidas es calculada cuidadosamente por el médico.

Los ciegos y los sordo mudos reciben también instrucción, para los cuales el Gobierno ha creado establecimientos especiales bien organizados. La enseñanza se hace aparte, pues los métodos de instrucción y educación son diferentes. Los ejercicios del tacto coinciden para ambos. Los materiales didácticos son diferentes. La educación musical en los ciegos es especialmente atendida. Las escuelas dominicales y las nocturnas cumplen con la misión de perfeccionar los conocimientos de los adolescentes y adultos. Para dar extensión á esta enseñanza, el pueblo alemán ha tenido en vista un doble fin: impedir que los conocimientos desaparezcan y evitar en forma eficaz la influencia desmoralizadora del medio á que pertenecen. Las escuelas de adultos adquirieron gran importancia por la necesidad de desenvolver la industria y el comercio

que son las fuentes de riqueza de la nación. No se admiten escuelas particulares de adultos. En Prusia, hasta las comunas rurales tienen ya cursos obligatorios para adultos. Nunca se pierde de vista en estos cursos la formación del carácter de los alumnos y los conocimientos relacionados con las profesiones. La enseñanza tiene una forma práctica, aplicada. La enseñanza está metódicamente organizada. Las ciencias naturales tienen un carácter intuitivo y experimental. Los programas se adaptan á los progresos locales. En general hay muy buena organización en las escuelas alemanas; son ellas muy dignas de ser imitadas, pero no en todo. La verdadera pedagogía de Pestalozzi, la de Locke, á las cuales vuelven otra vez á escudriñar con atención los pedagogos de actualidad, no había tenido todavía una justa interpretación en este país. El A. se refiere á los hechos de la práctica. — A. A. ROBASSO.

La vita affettiva dei bambini, por José FANCIULLI.—Revista *Psiche*. Enero-Marzo 1914. Firenze.—I. CARACTERES GENERALES

1. *La lealtad de la infancia*.—¿Es el alma de los niños indiferente al dolor? Muchos hechos demuestran que el niño no es capaz de interesarse en cosas que para las personas mayores tienen importancia. Esta insensibilidad para el dolor debiera ir acompañada por una análoga «insensibilidad» para el placer, y entonces la beatitud de la infancia se reduce á una especie de torpeza espiritual. Algunos sostienen que aun en la misma psiquis infantil, los sentimientos y las emociones ejercen un dominio profundo. Los hechos comprueban esta tesis. La vida afectiva del niño tiene caracteres peculiares, que no se encuentran en la del adulto.

2. *La cantidad*.—En el primer período de la vida la afectividad es un «modo de ser» de la psiquis que con frecuencia no se presentará en el adulto. El niño piensa y quiere; se pensará que esta actitud del yo se manifiesta en emociones; se dirá que toda la vida interior tienda á revestir la forma del placer y del dolor. Se puede afirmar que cada día el niño es riquísimo en «sucesos sentimentales». La psiquis infantil se conmueve, y en múltiples circunstancias pasan inadvertidas para el adulto. El problema de la herencia psicológica es aún demasiado obscuro; pero el niño reproduce en sus primeros años lo que ha sido la psiquidad primitiva de la especie, y por lo mismo—por necesidad hereditaria—está dispuesto á conmovirse fácilmente: la emoción es una forma inferior del psiquismo en el tiempo.

3. *La intensidad*.—Admitiendo que el niño se conmueva con más frecuencia que el adulto, debemos creer que la intensidad de sus emociones es menor que la del adulto, ó ¿debemos creer que esta intensidad es igual ó mayor? En este campo, hasta hoy, no se pueden aplicar criterios rigurosos, pues faltan los medios de la comparación exacta. En la vida del adulto se producen diariamente conmociones apenas sensibles para el que las experimenta, desconocidas para los otros, semejantes á tenues vibraciones de un *diapasón*; para el niño la nota es suficientemente alta, á veces clara y distinta.

En la vida emotiva no se puede hablar de una proposición exacta entre las circunstancias determinantes y el hecho determinado: la tenuidad objetiva de estas circunstancias no deja inferir una análoga tenuidad subjetiva. La emoción parece ser como una formación psíquica, debida á la reunión de energías, que para la inexactitud de los hábitos interiores no ha encontrado su ritmo regular. 4. *La duración breve.*—La brevedad de la duración depende de diversos motivos. La intensidad misma justifica la brevedad; la economía psíquica impone que se debe economizar tiempo. Este motivo fundamental es muy importante; porque para el niño, salvo raros casos «los motivos de emociones» no son considerados como tales sino después de mucho tiempo; la atención se desvía pronto, y con esto los motivos se cancelan por la conciencia. La duración breve puesta en comunicación con la abundante cantidad hace suponer una continua *variabilidad*. La conmoción del niño, con una rapidez que le falta al adulto, se transforma, pasa del extremo del dolor al extremo del placer, cuando no cambia su cualidad íntima. Es muy difícil establecer cual es el recorrido de una emoción en el niño; porque ellos inventan los propios fenómenos interiores y la invención es siempre un misterio para quien la considera desde el punto de vista externo. Las emociones en el adulto son en gran parte *recordadas*, repetidas según algunos esquemas poco susceptibles de variaciones: el niño sólo «inventa», vale decir, las produce inesperadamente nuevas. 5. *Sentimientos y emociones.*—La emoción es siempre el presente, el sentimiento es un pasado combinado á la anticipación de una posibilidad del porvenir, ¿en qué proporción estas formaciones psicológicas figuran en el alma infantil? La emoción será probablemente más extensa que el sentimiento, y la diferencia entre la posibilidad de los dos estados tenderá á disminuir con los años, hasta que, en la edad adulta, se tendrá, en la mayor parte de los casos, una proporción inversa. El sentimiento se forma mediante la memoria afectiva, y en los niños tal memoria es débil en los primeros años. Y se dá el nombre de memoria afectiva al recuerdo de las circunstancias que precedieron, acompañaron, siguieron el estado afectivo, el recuerdo no conceptual sino placentero ó doloroso del estado afectivo mismo. En el adulto las emociones son como las florescencias bien distintas de un estado latente, pronto á surgir con caracteres propios; en el niño tienen un significado para sí mismos. Se dice «más que todo» porque es verdaderamente un residuo mnemónico de estos estados, que si no existiesen, la constitución del sentimiento no sería posible.

II. LAS REFORMAS PARTICULARES.—1. *El placer y el dolor* son genéricos, están de acuerdo con las condiciones generales del organismo. En un primer período, que se calcula de seis semanas, se revelan estados de placer y de dolor específicos en relación á determinadas órdenes de sensaciones, internas ó externas; el llanto indica en cierto modo la desaprobación dolorosa por ciertas circunstancias, y la risa y el placer. Estas primeras manifestaciones emotivas son «juicios» de un modo particular, es decir, son *juicios*

psicológicos; pero la emoción indica claramente su participación en la armonía psíquica: cual es la de revelar con eficacia las condiciones más profundas y más complejas de la vida. 2. *El miedo*.—«El instinto de la conservación individual, dice Ribot, bajo su forma defensiva, es el origen de la emoción llamada *miedo*, y sus variedades. Es la primera en aparecer en el orden cronológico; con ella la emoción propiamente dicha como complicación psicofisiológica, se manifiesta por la primera vez en la conciencia». Preyer dice que muchos niños tienen miedo de los gatos y perros, de los truenos, y esto se explica por la herencia. En el miedo interviene en gran parte la imaginación, y el niño es siempre un gran imaginativo. 2. *La cólera*.—«El instinto de la conservación individual, en su forma ofensiva, es el origen de la cólera, tipo de tendencia, violenta y destructiva. Esta emoción aparece segunda en el orden cronológico. En los niños normales esta emoción es más frecuente que el miedo. Es convencimiento común que los niños, á lo menos en los primeros años, demuestran «placer de ver sufrir», forma de crueldad que, según Ribot estaría unida á la cólera. Pero la crueldad del niño no va acompañada por lo general de cólera. 3. *Emociones de la actividad*.—Se puede hacer una clasificación: a) Emoción «del hacer»; son muy frecuentes en los primeros momentos; la expresión externa, caracterizada por gritos, risas, gestos fríos de los brazos, saltos, etc., que revelan placer. Con este placer el niño significa el triunfo de la propia persona en las cosas. El estado antagónico de esta conmoción consiste en un dolor que se manifiesta con expresiones contrarias á la anterior: inmovilidad de la fisonomía, etc. b) El hacer es uno de los mejores medios para «conocer». El placer es tanto más vivo, cuanto más es debido á la iniciativa y actividad propia. Emociones características, como la *sorpresa* y el *entusiasmo* corresponden en los casos afirmativos, á la *curiosidad* que está en la base de este movimiento espiritual. En los casos negativos se tiene un dolor *sui géneris*, debido á la curiosidad no satisfecha, que puede transformarse en cólera; esta última emoción, es la reacción que ordinariamente se explica en el niño, delante un obstáculo á un «no» de cualquier naturaleza. El *fastidio* es una emoción penosa que acompaña á las acciones ó á las experiencias nuevas. Cuando se halla en los niños es indicio de algo anormal en el estado del organismo. c) Cuando aun no han aparecido las emociones estéticas, ya se encuentra en el niño el *placer de contemplar*; son estados debidos á la fijación de la atención, é indican una «novedad» placentera. De esta contemplación, en el desarrollo general de la psiquis, aparecen en seguida las emociones estéticas. *Ternura y simpatía*.—En los primeros meses de vida se desarrollan afectos en el niño, que refiriéndose primero á las personas más íntimas van abarcando un radio mayor de acción. Se ha hablado de la herencia del amor filial; en verdad el niño ama á las personas que lo cuidan y lo aman. Y las observaciones demuestran que la famosa «voz de la sangre» triunfa en las romanzas populares y en las viejas comedias. La

serie de las emociones de ternura repetidas frecuentemente origina sentimientos profundos y duraderos. Estos sentimientos presentan notables diferencias; pues no es igual el cariño que se tiene á la madre que al padre, á los hermanos que á los parientes y viceversa. Además el niño extiende su cariño á los animales, á las plantas, á las cosas en general. La emoción antagónica de la simpatía es el *odio*, que no es común en los niños. El odio, en todas sus formas, durante la primera infancia no ultrapasa casi nunca los límites de una emoción muy breve; la atención y la memoria son demasiado inestables, para que se tenga una formación sentimental de una cierta consistencia. En el segundo período, es decir, de los 7 á los 12 años se pueden tener formas más graves y duraderas. 5. *Los sentimientos superiores*. — El amor propio nace sólo cuando el niño se dá cuenta que los demás «lo pueden juzgar como se juzgan todos los objetos». Primero se tiene la emoción del placer y del dolor que se refieren al «yo material», más tarde se tiene un «amor propio social», y por último el «amor propio espiritual» que se exalta ó deprime en relación á las diversas manifestaciones de la propia psiquis con el desarrollo de los sentimientos superiores propiamente dichos —religiosos, morales, estéticos— la psiquis infantil adquiere una gran amplitud. — A. A. ROBASSO.

La physiologie du labyrinthe et les sens généraux mathématiques (espace, temps, nombre), por DONISELLI. *Journal de Psychologie*. Enero, Febrero 1914. — El interés de la apología de las teorías de Cyon se relaciona con la doctrina del mismo en lo que respecta á la función de la espiral coclear. Las investigaciones de Cyon sobre los canales semicirculares, hechas para confirmar las experiencias de Flourens, han sido presentadas por Claudio Bernard á la Academia de Ciencias. Verificación experimental de la idea kantiana de un espacio formado por nuestras percepciones, el sistema de las coordenadas ortogonales sobre las cuales vendrían á proyectarse todos los datos sensoriales, tiene el mérito de cortar la controversia entre el naturismo de Helmholtz y el empirismo de Hering. La noción verdaderamente homogénea que tenemos de las tres dimensiones ha sido insuficientemente explicada, ya sea por la visión binocular ó por las sensaciones musculares del ojo. La noción de espacio es calificada por Lotze como empresa temeraria y de la petición de principios por la cual la idea de espacio se introduce de contrabando. En contra del sistema de las sensaciones especiales de dirección tenemos las tres coordenadas naturales que tienen por órganos los canales del laberinto que posee el espacio subjetivo de Purkinje, como con las ideas de Lotze, admitiendo una aptitud respectiva del alma constituida por un grupo central de impresiones persistente en relación con la materia móvil de las sensaciones. La voluntad ó el sentimiento de inervación de los músculos oculares que es, según Mach, la sensación especial, supone al contrario una experiencia bajo la forma de esas sensaciones de dirección que por su influencia sobre los movimien-

tos de los ojos, de la cabeza y del tronco, nos permite percibir las impresiones de los sentidos. El aparato óculo-motor estará en realidad bajo la dependencia de los canales, y la dirección de los movimientos ejecutados dependen efectivamente del canal excitado, cualquiera que sea el estímulo que entre en juego. El estímulo normal, siendo la sensación auditiva, la función del laberinto tratará de establecer la coincidencia de los ases visuales con la dirección de su percepción, punto importante para la conservación de la existencia que directamente interviene en la formación del circuito sensorio-motor y permite la orientación instantánea en el espacio. La noción de dirección será más bien de origen auditivo que visivo, ya que es natural, y posible distribuir los caracteres más directamente emotivos de las sensaciones auditivas á las cuales precisamente se le ha atribuído el rol de reenseñar la existencia instantáneamente en los cambios externos que se producen. Esta subordinación del espacio visual al espacio acústico encuentra su verificación en los hechos indicados por Donders de ciertos movimientos oculares regulares, especie de funcionamientos en el vacío, una facultad de explorar el espacio visual, privado de las imágenes visuales. Al contrario, en el caso de las lesiones interiores, no en la vista, pero sí en el laberinto, la armonía encontrará en el sistema de las sensaciones especiales y en las sensaciones táctiles, musculares y otras referentes á ellas, movimientos incoordinados é impresiones vertiginosas de rotación ó de caída. Es debido á la proyección de la imagen retiniana sobre las coordenadas naturales á que debe su enderezamiento fisiológico siguiendo ciertas experiencias comparativas de de Cyon y de Minkowski realizadas en las palomas desprovistas de laberinto y de las palomas normales.

Relativamente al modo de funcionar del aparato laberíntico, no es exacto que el rol del laberinto en el equilibrio, consista en movimientos compensadores de la endolinfa como lo admite Goltz, y la equilibración es la obra común de sensaciones de diversos órdenes y de centros laberínticos. Debe rechazarse igualmente la opinión de Mach que admite ya sea un sentido de la rotación, ya sea un sentido de la aceleración en las diferentes direcciones, que se explicarían por cambios de la presión capilar de los líquidos de los canales semicirculares. Estas hipótesis hidromecánicas están en contradicción con los efectos del vértigo más intenso en el caso de las oscilaciones lentas y amplias de la superficie, que en los casos donde las oscilaciones son breves, frecuentes y bruscas (en una pequeña embarcación, por ejemplo). En fin, evitar la confusión, como lo ha hecho Ewald, en el sentimiento de las tres dimensiones con el sentido de orientación atribuído á los pájaros. En lo que concierne á la naturaleza de las excitaciones probadas por los canales, están rodeados de componentes inferiores de la sensación acústica, de naturaleza táctil existente en los vertebrados inferiores y que persisten en los deficientes intelectuales, los cuales precisamente, tienen una tendencia á denominar los sonidos por los términos que se refieren á las cualidades de orden táctil. La relación de los sentidos especiales de las tres dimen-

siones lo mismo que las sensaciones acústicas surge de ese hecho que los errores en los trazos gráficos de las tres direcciones cardinales constantes para un individuo dado, son más frecuentes y más pronunciadas cuando el laberinto ha sido excitado desmesuradamente por el estímulo acústico, surge así el *erreur d'Aubert* (desviación oblicua de una vertical luminosa del lado opuesto á esa de la inclinación de la cabeza) que es más acentuado cuando el laberinto ha probado excitaciones acústicas más repetidas. Pero la determinación delicada de las reacciones motrices que presiden la orientación y el equilibrio (de acuerdo con el poder moderado y regulador atribuído por Flourens á los canales), no requieren solamente el sentido de las direcciones del espacio, sino también un sentido aritmético del número y también del tiempo (porque el número es la operación de contar) teniendo por órgano la otra parte del laberinto, el caracol, el aparato analizador que encuentra su aplicación más especial en la medida de las vibraciones requeridas por el mecanismo de la fonación. Esta es la parte menos conocida de la doctrina de Cyon y á la cual M. D. ha contribuído personalmente. El caracol sería una máquina calculadora, realización fisiológica de la espiral cartesiana: como la espiral cartesiana se manifiesta en cordones polares la ley de los intervalos musicales en su relación con el número de vibraciones, la espiral coclear sería un aparato viviente construído según el mismo principio por el cual la diferenciación de los sectores sucesivos es posible, según los puntos excitados, una escala de cantidades correspondientes á los cambios de tonos, idea donde M. D. cree encontrar la confirmación de la concordancia de la ley de Fechner con la ley de los intervalos musicales. Notamos que en la serie animal los canales han precedido cronológicamente al caracol, órgano más delicado que el de la simple orientación. En fin, E. de Cyon podrá haber encontrado en estado de realidades fisiológicas las formas ideales de la geometría y del número; lo mismo en la hegemonía coordinatriz los órganos del sentido de la geometría y de la aritmética se verifica el parentesco que los estéticos admiten entre la construcción arquitectónica y el arte de los sonidos más moderno y consecuente, menos discutida hasta aquí la parte de la doctrina de E. de Cyon y de M. D., que ha tratado de los sentidos aritméticos, obra tan hipotética, que es un campo ya fértil, y la semejanza de la doctrina sobre la función del laberinto da en efecto, el medio de considerar ciertos problemas hasta aquí metafísicos, «en la órbita de las ciencias naturales y experimentales».

L'influence des milieux sociaux sur l'éducation, por G. ROUMA. — Revista *L'Ecole Moderne*, No 2, Febrero 1914. Bélgica. — Cuando se consideran los resultados de la educación, se constata que hay una relación muy estrecha entre los medios que se emplean y los resultados obtenidos. Hay, sin, embargo una condición esencial de éxito. Es necesario que el fin haya sido perseguido sin desfallecer durante años enteros. Es entonces que se ve el resultado de experiencias educativas conducidas con perse-

verancia y que se dá cuenta del poder de la educación, y que en el desarrollo del individuo se ha dado á la herencia una importancia que no es justificada. Cuando la educación es aplicada de una manera completa se puede llegar á resultados que son absolutamente opuestos á los que la herencia solo haría presumir. Consultando la historia se encuentran ejemplos interesantes. Examinando la manera cómo se comprende la educación moderna vemos, que este fin preciso, que estos medios de acción que no varían, que son aplicados con perseverancia faltan absolutamente. Basta leer los volúmenes más recientes y buscar cuál es el fin asignado á la educación moderna por los diferentes autores para darse cuenta que se encuentra en presencia de toda una serie de fórmulas que á menudo son contradictorias. Una primera idea muy hermosa ha sido aplicada en cierta medida y en numerosos medios, en ésta: «es necesario desarrollar en el niño todas sus aptitudes». Esta fórmula cuando se la quiere llevar á la práctica se constata que es inaplicable. Para desarrollar todas las aptitudes de un niño, es necesario empezar por conocer todas estas aptitudes, y las conocemos muy poco. Es evidente que si conociéramos de una manera más completa las aptitudes del niño, podríamos imaginar métodos más favorables para desarrollarlas.

El niño reparte su vida entre el medio familiar, el medio escolar y el medio de la calle. Todos estos medios obran sobre el niño ¿en qué medida? Sería útil analizar estos diferentes elementos y conocer exactamente en qué sentido obran, si son favorables ó perniciosos, si hay manera de modificarlo, y en qué medida. *Mackenzie* en Glasgow ha clasificado á los niños de las escuelas primarias públicas en cuatro categorías según la riqueza del lugar que habitan. Ha estudiado el peso y la talla de estos niños y ha podido constatar que la talla y el peso de los niños de la cuarta categoría, es decir, de los niños de la clase pobre, son mucho más inferiores en talla y peso que los niños de la clase rica. Es una primera constatación que ha sido confirmada por las observaciones prácticas de otras localidades por diferentes sociólogos. *Mackenzie* ha llevado más lejos sus investigaciones. El dice: «No es suficiente examinar únicamente el conjunto de factores que forman un medio determinado, se puede evidenciar el valor de uno de estos factores. Ha clasificado á los niños según el número de habitaciones ocupadas por los padres, partiendo de la idea de que en las habitaciones pasa á lo menos doce horas diarias y que, por consecuencia, la influencia de la dimensión de una habitación — que determina el cubaje de aire disponible — es considerable sobre el desarrollo del individuo mismo. El ha clasificado á los sujetos en niños que viven en una pieza sola con sus padres, en dos piezas, en tres piezas, en cuatro piezas ó más. Los niños de la misma edad de la primera categoría (una sola pieza) y aquellos de la cuarta categoría (cuatro habitaciones y más), presentan una diferencia de peso que es diez libras y un cuarto para los hijos, y de 11 libras 7 décimas para las hijas, y una diferencia de talla de 0.11 cm. término medio. Los niños

que presentan una inferioridad de 0.11 cm. en la talla, es porque el oxígeno que aspiran es reducido y el que respiran durante una gran parte de la noche, es aire viciado. De lo que se deduce que el medio favorece el desarrollo físico. Las experiencias de *Mackenzie*, han sido confirmadas por las de *Chalmers*, que ha constatado, que la mortalidad, en los mismos grupos es de 32, 21, 13, 11 por mil, según la categoría de individuos, es decir, según que viva en una habitación ó en cuatro. La mortalidad por la tisis es respectivamente de 24, 18, 12 y 7, según el número de habitaciones ocupadas por la familia.

Mac Donald, en Wáshington, somete á la medida dinamométrica, es decir, á la medida de la presión muscular de la mano, á los niños de las escuelas de Wáshington. Clasifica á los niños según la profesión de los padres. Los clasifica en dos categorías, los intelectuales por una parte, y los que prefieren el trabajo manual por otra parte. Llega á la conclusión de que los niños intelectuales son más fuertes que los niños manuales. Lleva más lejos sus investigaciones y constata que los niños intelectuales son más inteligentes y más celosos por el trabajo, dando un trabajo más considerable desde el punto de vista escolar que los niños manuales. Las experiencias de *Mac Donald* son repetidas en Bélgica por *Schuyten*, en Anvers, con algunas variantes. Establece la clasificación de los alumnos según las contribuciones pagadas al Estado por los padres, queriendo poner en evidencia la relación del grado del bienestar de los padres con el vigor físico de sus hijos. Los resultados de esta encuesta confirman las observaciones de *Mac Donald*, y además *Schuyten* llega á esta constatación de que los niños ricos son más inteligentes que los niños pobres, y estando en un mismo medio social; y siendo individuos que pertenecen á una misma raza. De esto se deduce que las condiciones favorables de vida tienen una influencia favorable no solamente sobre el desarrollo físico, sino también sobre el desarrollo intelectual que puede realmente formar individuos más inteligentes y la dádiva de las condiciones de la vida física mejores. Estas observaciones han sido confirmadas. *Quetelet* había establecido que los niños de las escuelas de beneficencia, los pequeños criminales, los pequeños vagabundos, tienen una talla que es muy inferior á la mayoría de los niños de la misma edad en Bélgica. *Bertold*, en los Estados Unidos, había constatado lo mismo. Ha hecho nuevas experiencias, ha buscado otros elementos para poner en evidencia la influencia del medio físico favorable, y siempre las conclusiones han sido las mismas: el medio físico influye de una manera notable sobre el desenvolvimiento intelectual y sobre el desenvolvimiento físico de individuos de un mismo medio. Pero no basta solamente estudiar la influencia del medio físico, es necesario estudiar el medio social mismo. Aquí el problema se vuelve más difícil. Sin embargo, se ha llegado á constatar algo. Ante todo lo que ha constatado *Boas* hace 2 años en Wáshington y que es muy interesante; *Boas* mide los emigrantes á su llegada á los Estados Unidos y después los hijos de esos emigrantes nacidos en

los Estados Unidos. Llega á esta conclusión: que el cráneo (la forma de la cabeza, es considerada por los antropólogos como un carácter de una gran fijeza) se había modificado en sus posiciones, ya en la primera generación. Los judíos de la Europa oriental tienen la cabeza muy redonda, sus hijos nacidos en Nueva York tienen la cabeza más alargada que la de sus padres (el índice descende de 84 á 81). Una prueba contraria es suministrada por los sicilianos, que tienen el cráneo alargado y cuyos descendientes nacidos en Nueva York tienen la cabeza más redonda (el índice se eleva de 78 á 80). En los dos casos los sujetos nacidos en Nueva York adquieren una forma nueva de cráneo, la cual se aproxima al cráneo tipo de la masa popular de Nueva York. Resulta de estas observaciones que ya en la primera generación un conjunto de condiciones sociales nuevas, modifica completamente el cráneo de cierto número de individuos. Y si el cráneo se modifica es ciertamente bajo la influencia del cerebro. El cerebro tiene en Nueva York una actividad más grande que en los medios sicilianos. Es evidente que el paisano siciliano que llega á Nueva York empieza una vida del todo distinta de la que vive en su patria, y que la vida trepidante de la gran ciudad americana presentando sin interrupción excitaciones innumerables al desenvolvimiento de la actividad cerebral debe influir fuertemente sobre los niños que crecen en tal medio.

Del punto de vista moral se ha hecho una serie de constataciones que tienen importancia. *Raup* en su obra titulada «El niño culpable», dice que en Lyon donde él hizo una encuesta sobre las familias de los pequeños delincuentes, constata esto: que el 13 % solamente de estos niños han recibido eso que podemos llamar una educación moral en medio familiar; y que el 87 % ha sido conducido al crimen «por la indiferencia, la debilidad, la brutalidad, la perversidad de los padres», es decir, que desde el punto de vista moral el medio social obra de una manera tan completa que cuando se investiga el origen de un crimen en la educación que han recibido los diferentes pequeños criminales se constata, en la mayoría de los casos, que el padre es alcoholista ó que ha muerto, ó que la madre ha muerto, ó que el padre y la madre están ocupados todo el día en su taller, ó que el padre y la madre no se avienen, ó que ambos son indignos é introducen sus hijos en las tabernas. Es decir, que la gran mayoría de los niños han sido conducidos al crimen por una insuficiente noción moral del medio familiar que no estaba á la altura de su misión sagrada.

Por ejemplo Spencer ha tenido un conjunto de influencias absolutamente convergentes que emanaron de su medio familiar y de su medio social; no se puede hablar de su medio escolar puesto que nunca fué á la escuela. Es evidente que poseía un cerebro admirablemente preparado por la herencia; pero es cierto que la influencia educativa, siguiendo una línea directriz bien determinada ha sido la causa de la expansión maravillosa de su cerebro. Las investigaciones hechas en el dominio de la sociología

ponen en evidencia cuales son las influencias de mayor importancia desde el punto de vista de la formación de individuos y como obra el medio sobre ellos. — A. A. ROBASSO.

The vocabulary of a three-year-old girl, por Arturo DERMONT BUSH. — *The Pedagogical Seminary*. Marzo de 1914. — Para la experiencia se emplearon palabras que tenían una relación capaz de sugerir otras relaciones. Las niñas que se sometieron á la experiencia conocen un gran número de ritmos musicales que repiten con evidente apreciación de cadencia y ritmo; pero en estos ritmos hay palabras que son de poco significado; y tales palabras no han sido incluídas en la lista. No se ha incluído tampoco un gran número de sonidos originales no reconocidos por los gramáticos. Las palabras dadas fueron agrupadas gramaticalmente; la mayor parte se emplearon según su sonido exacto facilitando así el estudio. Los plurales de los nombres no se han tenido en cuenta excepto cuando la ortografía era diferente. Las inflexiones de los verbos han sido consideradas cuando el verbo es irregular, cuando la forma del tiempo es una pregunta, y cuando el participio era complicado. *Método*. El método empleado fué el siguiente: a) Para los seis meses anteriores á los tres años del niño se incluyen todas las palabras que el niño aprendió del padre y de la madre; b) Una semana antes al cumplimiento de tres años, se examinó un pequeño diccionario para cada palabra como especie de tesis el cual fué usado inteligentemente por el niño; finalmente; c) Se hizo una comparación con los vocabularios publicados de niños de tres años de edad. — A.

Existe-t-il des images verbo-motrices, por CLAPARÈDE. — *Journal de Psychologie*. Enero y Febrero 1914. — El A. plantea los problemas de la afasia, y distingue un cierto número de cuestiones: 1º *¿Nuestra conciencia revela la existencia de imágenes verbales?* Eso podría ser contestado por las imágenes visuales y auditivas. Estas imágenes juegan en el lenguaje un rol secundario. 2º *¿El lenguaje implica un fenómeno mnésico autónomo?* Sí. Claparède no acepta la teoría de Montier, según la cual «el pensamiento y los signos que la traducen no pueden estar arbitrariamente separados». C. rechaza la existencia del pensamiento sin palabras, el ejemplo del políglota que traduce á voluntad su pensamiento en las diversas lenguas. 3º *¿El fenómeno autónomo del lenguaje es solamente sensorial ó también motor?* A la inversa de Froment y Monod, C. admite la existencia de imágenes verbo motrices, que se encuentran en el lenguaje interior de ciertos sujetos, y que ejercen influencia sobre la escritura (espacios de dos á una confusión de sonidos, etc.). 4º *¿Los fenómenos verbo-motrices son independientes ó dependientes de los fenómenos verbo-sensoriales?* Existe entre los dos, según C. relaciones muy estrechas, pero hay una cierta independencia. C. cita un ejemplo propio: le es imposible representar visualmente la disposición de las letras en la clave de la máquina de escribir; tiene únicamente

memoria motriz. Otros hechos de esta naturaleza prueban la existencia de esta memoria. 5º *¿Las memorias verbales se localizan anatómicamente?* Es la última cuestión, y requiere un clínico. El hecho de que ciertas lesiones cerebrales hieren á la vez muchos procesos verbales no sería una prueba irrefutable de su dependencia psicológica y, por otra parte, no se podría construir sobre la anátomo-patología del lenguaje que no coincidiera en todos sus puntos con la de psicología anormal.

Le langage graphique de l'enfant, por ROUMA.— *Journal de Psychologie*. Enero y Febrero 1914. N° 1. París (6º).— Los estudios recientes relacionados con el desarrollo de los niños han atribuido poca importancia á la herencia y han puesto en evidencia la importancia de las influencias educativas en la formación de los seres humanos. Los educadores han tratado de modelar los cerebros á fin de poderlos someter, procurando favorecer así la expansión del ser humano en todas sus aptitudes. El hecho comprende la evolución natural de las aptitudes. Pero la psicología del niño aun no se ha hecho. En esta obra, que es una contribución á estos estudios, el autor trata de estudiar una manifestación de la actividad intelectual del niño y desarrollar las nociones prácticas de cultura, desde las aptitudes naturales hasta el lenguaje gráfico.

De todos los métodos de investigación que actualmente los psicólogos de la infancia emplean, los métodos *biográficos* y de *observación* directa, son superiores á los de las *encuestas* y de *colecciones*. Los numerosos documentos que ilustran esta obra, han servido al autor para hacer un estudio metodológico y crítico de los dibujos, como índice de la evolución mental en el individuo y en la especie. Guiados por la idea del historiador alemán Karl Lamprecht, que en su clasificación de la civilización, preocupado por la ley que enuncia la repetición de la filogenia en la ontogenia, ha tenido la idea de utilizar los diseños de niños para completar sus estudios; el autor colabora en las encuestas abiertas en Bélgica; este sabio atacó los numerosos errores y falsas interpretaciones, á que dieron lugar el método del profesor Lamprecht. El llegó después de hacer un estudio comparativo entre los dibujos de los niños, de los salvajes y de los prehistóricos, á la conclusión de que las grandes semejanzas entre estos dos grupos son mucho más aparentes que reales, contrario á lo que se creía. He ahí el resultado de sus observaciones en contraposición á la tesis de Lamprecht: *El estado preliminar en los diseños de los primitivos*.— El no posee ningún dibujo de salvaje que haya sido publicado en lo que respecta á esto, y es imposible, por los métodos de investigación actual de las aptitudes gráficas de los salvajes, decir si estos pueblos tienen los dibujos semejantes al de los niños. *La representación de los animales en los salvajes y prehistóricos*.— Hay una gran semejanza entre los dibujos de los indios del Brasil central y el de los niños; estos dibujos han sido hechos por Kosh para los individuos que manifiestan alguna disposición para el dibujo. Pero las

pinturas, esculturas y grabados de animales, realizados por los Bosquimanos, Esquimales, son dibujos notables porque demuestran una aptitud especial y un gran ejercicio. *Las proporciones, la orientación, el movimiento, la perspectiva en los dibujos prehistóricos y en los de los salvajes*—La semejanza es grande, pero las diferencias son muy profundas. *El dibujo gráfico de los primitivos*—Se ha comparado la *tendencia del lenguaje* en los dibujos de los niños, con las producciones de los salvajes que parecían pertenecer á la misma tendencia, y se han constatado diferencias enormes. El dibujo de los niños, puede ser bien interpretado solamente por él. No es el mismo que el de las pinturas parlantes de los egipcios, y las pictografías de los Pielos Rojas. Para saber si el lenguaje gráfico de los niños se presenta en los salvajes, problema difícil de resolver, es necesario emplear los métodos de investigación poco usados. *Las producciones artísticas de los primitivos y de los salvajes son influenciadas por las condiciones del medio: influencia de la vida del cazador, influencias religiosas*—Estas mismas influencias no intervienen nunca en los dibujos de los niños, y por lo tanto no es permitida la comparación; desde luego las producciones artísticas no son suficientes para poder juzgar el grado de civilización de un niño ó de un pueblo. *La especialización*—Desde luego, los dibujos *primitivos* que hemos estudiado son siempre el resultado de una *especialización* y ejecutados por los individuos superiores de la tribu. Si aplicáramos la regla de Lamprecht, clasificaríamos á los Esquimales y á los Bosquimanos muy arriba en la escala social. Estos dibujos no encuentran su equivalente en ningún dibujo infantil. *Punto de vista metodológico*—Los mismos métodos de investigación debieron presidir al estudio del dibujo en los niños y en los primitivos, lo mismo que el conocimiento de las influencias sociales que ejercen acción sobre la orientación de los dibujos de los primitivos. *¿La ontogenia reproduce á la filogenia?*—Es imposible utilizar los dibujos en los niños para la etnografía comparada. Los niños más inteligentes no son los que hacen mejores dibujos, la inteligencia no es suficiente para poder producir hermosos dibujos. Se ha empleado mal, quizá, la fórmula de Lamprecht. El desarrollo de la facultad de abstracción asociado al de la atención voluntaria presenta un paralelismo sorprendente entre los niños y los primitivos. Pues, cuando se estudian los dibujos de los niños y de los primitivos de este doble punto de vista, se constata que el trabajo de los unos y de los otros es totalmente concreto, y las mismas dificultades *invencibles* se producen en la comprensión de la deformación perspectiva.

De l'animal à l'enfant, por HACHET SOUPLÉ. — *Journal de Psychologie*. Enero y Febrero de 1914. París (6°).—Para establecer una semejanza entre la psicología del niño y del animal es necesario basarse sobre las analogías raras observadas por los filósofos evolucionistas entre ciertas manifestaciones psíquicas del niño y ciertas aptitudes propias del mono. Estas relaciones

son curiosas, pero pierden mucho su importancia cuando han pensado que las «adaptaciones larvadas», en el curso de las generaciones han sido utilizadas durante la infancia misma, transformando ciertamente el porvenir atávico, haciendo también desviar la observación. El método experimental solo debe presidir este estudio, que ante todo debe aplicarse al «funcionamiento de los grandes rodajes de la mentalidad animal»; haciendo observar el ser vivo en su manera de evolucionar, de progresar y de aprender. El autor ha querido «representar al animal en su manera de aprender ó comprender»—modo superior de aprender—y compararlo á la niñez. La forma como aprende el animal, al mismo tiempo que demuestra la formación gradual del psiquismo de su especie, constituyen los medios pedagógicos que pueden ser aplicados también á los más jóvenes. La educación no debe tener por objeto la creación de influencias particulares para formar al niño, pero debe aplicarse á «conocer las fuerzas naturales que han formado y modifican constantemente la mentalidad de todos los seres vivientes, y á captar, por decir así, el origen y el fin de los niños en el campo de la energética». Se ha constituido así una nueva ciencia, la educación comparada, que es de interés capital.

El estudio experimental de las sensaciones en los animales, de los instintos fundamentales y derivados, de las principales leyes de la asociación de las sensaciones, de la actividad intelectual propiamente dicha, de la noción de la causalidad, de la noción del yo psíquico, de la abstracción en los animales, de sus goces estéticos, de la persuasión como procedimiento de educación, en el estudio comparado de los niños normales sobre las huellas del animal en niños, sobre las nociones de «recompensa» y de «castigo» en el aprendizaje de la moral, de la instrucción propiamente dicha, el autor demuestra que no existe diferencia de *naturaleza* entre los fenómenos psíquicos propios del niño y de los animales superiores. Es la misma forma psíquica que existe entre ellos y que desaparece casi completamente de la psicología del hombre adulto, y que se caracteriza por el *recurso* asociativo. Es lógico, pues, educar é instruir la niñez según las exigencias de la *ley de recursos* que en el adiestramiento de los animales ha demostrado ser eficaz. Es curioso hacer notar que este método preconizado por el autor se muestra contrario á la aplicación de castigos á la niñez, que no comprende todavía y necesita de castigos más suaves aún de los que se emplean hoy día. El «sevinage» mal comprendido, mal aplicado, da resultados desastrosos. En el adiestramiento, es necesario que predominen las impresiones agradables, la importancia de la alegría, el juego es más considerable, más bien en materia de educación moral que en la instrucción propiamente dicha. El niño siempre introduce juegos en los estudios que se le imponen.

Después de este primer entrenamiento, es necesario que el niño goce de una cierta libertad, y no someterlo á una vigilancia continua; á los diez años se emplea el método de la inducción que solo forma el juicio y la iniciativa.—J. L.

Ricerche sperimentali sul lavoro mentale di scolari normali e anormali, por Josefina BORRÈ.— *Rivista di Psicologia*. Marzo y Abril 1914. Imola (Bologna).— Para las investigaciones acerca de la capacidad y del tipo de trabajo mental en los niños normales y anormales, la A. ha empleado el método de Kraepelin, porque ofrece un material homogéneo. Los resultados son los siguientes: 1º La duración del trabajo en los alumnos normales es mayor que la de los alumnos anormales. La A. ha creído bien, para simplificar la experiencia, establecer para los sujetos normales un trabajo experimental de una hora y para los anormales un trabajo de 20'. Aun no se puede afirmar que tal diferencia enorme corresponda á una diferencia de capacidad. Es probable que la fuerte resistencia demostrada por los 4 sujetos normales, estuviese en relación con la robusta constitución física y con la pasión para el estudio, tratándose de 4 alumnos de una escuela rural. Se puede decir aun, en general, que los alumnos normales presentan mayor resistencia al trabajo mental que los anormales. 2º La curva del trabajo es más regular en los alumnos normales que en los anormales. 3º La influencia del ejercicio es menor en los normales que en los anormales. 4º El trabajo mental de los alumnos normales es superior cualitativamente al de los anormales. 5º El trabajo tanto de los normales como de los anormales de tipo *descendente* es superior cualitativamente al de los demás de tipo *ascendente* y *estacionario*. 6º La intervención del experimentador que inicia el trabajo (impulsión inicial del exterior), tiene mayor influencia en el trabajo de los normales que en el de los anormales. Lo que significa que el esfuerzo para la intervención de la voluntad del que trabaja al iniciarse, el trabajo da mejores resultados en los normales que en los anormales. 7º Las pausas breves (es decir, de 1 m.) se *repiten* después de cada minuto de trabajo, resultando más favorable al trabajo de los alumnos anormales, mientras resultan menos favorables al trabajo de los normales. 8º Las pausas *largas* son menos favorables á los anormales que las *breves*, mientras que conducen á los normales al máximo de trabajo. 9º La excitación al trabajo, que dá el experimentador, ya sea al principio del trabajo después de cada minuto de trabajo, influyen también favorablemente sobre el rendimiento cuantitativo de los normales, mientras que influyen menos favorablemente sobre el de los anormales. 10º En los anormales las excitaciones repetidas cada minuto de trabajo, conducen á una suma de trabajo *irregular*. 11º Las excitaciones en los sujetos normales, tienen mayor efecto en el tipo ascendente que en el tipo estacionario. En los anormales no son notables las diferencias respecto á los tipos. 12º Las excitaciones empeoran cualitativamente el trabajo de los anormales, en cuanto aumentan el número de los errores. No explican ninguna influencia cualitativa sobre el trabajo de los normales. 13º En el tipo estacionario (variedad oscilante), la excitación inicial disciplina mejor la acción en los normales que en los anormales. 14º En los alumnos normales aparece más pronto la fatiga que en los anormales, (probablemente por la uniformidad

del trabajo). 15° Los signos fisiológicos, especialmente mímicos, reveladores de la fatiga, son menores, más de número que de intensidad, en los normales que en los anormales. 16° La fatiga aparece más en el tipo *descendiente* (sujetos normales y anormales) que en los otros tipos (*ascendentes* y *estacionarios*). 17° Las ilusiones alrededor del valor cuantitativo y cualitativo del propio trabajo, procedentes de la fatiga, son menores en los sujetos normales que en los anormales. 18. Los datos de la introspección provocada y los de la observación externa están más en armonía en los sujetos normales que en los anormales.—A. A. ROBASSO.

La Crisi della Psicologia, por F. DE SARHE. Revista *Psiche*. Enero-Marzo 1914. Firenze.—¿En qué consiste tal crisis? Las manifestaciones más características y significativas de la llamada crisis psicológica son: la desconfianza en la validez y seguridad de los resultados reunidos á través del inmenso trabajo de medio siglo, la esencia de caminos bien definidos en las numerosas investigaciones reunidas y en fin, la multiplicidad de los puntos de vista de los cuales se cree poder considerar la realidad psíquica cuando se piensa que hubo un tiempo en que se creía poder construir una psicología exacta, fundada en la observación y en la experiencia, y que no se afirmaba sin comprobar, que presentaba continuidad de desarrollo, unidad de método y de dirección, una ciencia que podía sustituir la vieja psicología filosófica; cuando se piensa sobre esto y se establece una comparación entre lo que se ha hecho y lo que se esperaba, se justifica, dentro de ciertos límites el desconcierto y la desilusión del momento actual. De un lado la multiplicación de centros de cultura psicológica, de institutos, de revistas, fervor en la investigación y el exagerado uso de la literatura sobre los argumentos más disparatados; y por otra parte inseguridad en los métodos, en los principios y en los conceptos fundamentales, oposiciones en su marcha: tales son los diagnósticos del mal. Tres son los defectos de la moderna psicología. I. La unilateralidad desde cuyo punto de vista se completa la indagación. Muchos estudios psicológicos procuran hacer una descripción exacta de un hecho ó de un proceso psíquico, el cual puede ser tomado de la percepción interna, y procuran en el análisis reunir los elementos últimos caracterizables como sentimientos ó representaciones, pero ¿se puede decir que con esto se agota el contenido de la realidad psíquica y que la mente está satisfecha en sus exigencias explicativas? Este es uno de los errores de cada psicología que considera la introspección como medio suficiente de conocimiento psicológico. La realidad psíquica más que estados son representaciones ó imágenes que resultan de actos, funciones, los cuales no pueden estar aislados en la conciencia. En fin, del mismo modo que el biólogo no se conforma en describir las partes del cuerpo humano, sino que también trata de determinar las leyes según las cuales se producen las diversas formas y más especialmente las exigencias á las cuales se debe la diversidad de estructura, así el psicólogo no puede re-

ducirse á la descripción y análisis de los hechos, sino relacionar la particularidad de los hechos mismos con la satisfacción de necesidades y tendencias que ponen de manifiesto la naturaleza propia del ser psíquico. Con la consideración dinámica y activista de la vida psíquica, la visión cinematográfica es insuficiente. La dirección á través de un determinado fin, la fuerza íntima que hace pasar de las determinaciones más simples á las más complicadas, el proceso productivo y evolutivo no son considerados como tales; pero se deducen solamente de los hechos constatados directamente. Aparece justificada así la dirección objetivista, hasta se limita á proclamar la necesidad de tener en cuenta ciertos actos, de los movimientos, de las formas de conducta para una interpretación adecuada de la realidad psíquica. Si los sostenedores de la llamada psicología objetiva se limitasen á decir que cada gesto del ser viviente, cada expresión verbal y fisonómica, cada reflejo *orgánico* ó *externo*, en cuanto tiene un valor teleológico tiende á poner de manifiesto la importancia que el correspondiente hecho psíquico tiene para la conservación y el desarrollo de la vida, ninguno podría manifestarse contrario. Comienzan, en cambio, á no tener razón desde el momento que, por un extraño é inexplicable exclusivismo, niegan todo valor al conocimiento del hecho subjetivo, al hecho verdaderamente psíquico. Los objetivistas, mientras olvidan que es imposible sustituir la percepción interna por la externa, no toman en cuenta el hecho de que los actos reflejos mientras puedan cumplir su oficio, mientras estén regulados, elegidos mediante inhibiciones oportunas, relacionados entre ellos y sustituidos los unos á los otros, son posibles con la condición de que se admita en su base una actividad que no sea puramente fisiológica. Como se ve, todos los métodos pueden y deben ser puestos en juego, para que el conocimiento psicológico sea verdaderamente completo y concreto; la observación directa como la interpretación, el análisis de las manifestaciones externas como la consideración teleológica, el razonamiento como el experimento, empleados oportunamente son útiles. II. El segundo defecto reprochable es aquél que deriva del preconcepto que tal ciencia puede colocarse al mismo nivel que las ciencias naturales, positivas, exactas, y que pueda constituirse independientemente de la psicología: es una de las ilusiones que hemos heredado de las generaciones, las cuales creían poder resolver la realidad psíquica en un mecanismo asociativo, y poder estudiar el alma como un objeto cualquiera de la naturaleza externa. Gran parte de los errores y las insuficiencias que hoy se reprueban á las investigaciones psicológicas provienen del hecho de que muchos estudiosos falsearon el contenido de la experiencia psíquica. Se comenzó por desmentir que la conciencia es la función de un ser, y se la transformó en una sustancia. Se tenía el propósito de formar la ciencia de la realidad psíquica y se negaba que fuese real, un ser provisto de determinadas propiedades y aptitudes; se quería determinar el desarrollo de las diversas funciones psíquicas y se negaba á la psiquis el carácter de la eficiencia. Lo que debe

evitarse no es la conexión recíproca que puede y debe existir entre la psicología y la filosofía, sino la confusión de las dos, y los caracteres diferenciales. III. Una tercera laguna se nota en la literatura psicológica y es la falta de una terminología psicológica fija y uniforme. — A. A. ROBASSO.

Influenza della cosiddetta «Volontà di apprendere» sui processi di apprendimento, por Ida BONCHI PANICELLI. — *Rivista di Psicologia*. Marzo-Abril de 1914. Imola (Bologna).— Con el presente trabajo el A. ha tratado de dilucidar uno de los problemas psico-pedagógicos: *¿qué influencia sobre el aprendizaje de las diversas disciplinas, ejerce la «voluntad» del alumno excitada por el maestro?* Para tal objeto se ha valido de una serie de experiencias, tendientes las unas á ensayar la capacidad de aprender (y más aun la capacidad de memorizar) cuando no ha sido ejercitada por el maestro con preguntas á los alumnos, y la otra cuando ha sido suscitada en los alumnos con los medios didácticos, la «voluntad de aprender». En el primer caso el único estímulo para el aprendizaje es la disposición natural y — durante el trabajo — el interés suscitado por el trabajo mismo, mientras que en el segundo caso interviene un estímulo asaz complicado, que está constituido por el pensamiento del «completo» y de la representación del deber de aprender. Las experiencias se realizaron en 240 alumnos (120 mujeres y 120 varones), elegidos entre los alumnos de la 3^a, 4^a y 5^a clase elemental (80 de cada clase) con criterio especial (mitad poco inteligentes y mitad no inteligentes). Los 240 sujetos fueron repartidos en 2 cuadros, comprendiendo cada uno 60 varones y 60 mujeres y cada cuadro en 3 secciones: 1^o, de 20 niños y 20 niñas de 8 á 10 años; 2^o, de 20 niños y 20 niñas de 10 á 12 años; 3^o, de 20 niños y 20 niñas de cerca 13 años. Preparado el material se procede á la primera experiencia. El experimentador dice: «Niños, yo os he llamado porque debo daros una lección; mientras se espera, para no haceros cansar os leeré un cuento». El maestro lee luego el cuento. Después de 5 minutos de la lectura se le dió una hoja á todos los alumnos: «Escribid ahora cuanto recordáis de lo que he leído, con las mismas palabras que habéis oído». En la misma mañana se pasó á la segunda experiencia. La experiencia era la misma, pero variaba la preparación de los sujetos, decía así: «Niños, deseo que hagáis un pequeño resumen y por esto os he llamado aquí. Os recomiendo prestéis la mayor atención; porque debéis repetir por escrito, en una hoja de papel, después que haya leído». Los resultados fueron necesariamente precedidos por el análisis del doble punto de vista: gramatical y psicológico. Respecto al análisis gramatical el test resulta formado de 33 nombres, de los cuales 29 son concretos, 4 abstractos, 4 repetidos, 18 adjetivos calificativos, 8 adjetivos indicativos, 14 voces de verbos, 5 pronombres, 6 adverbios, de los cuales uno está repetido.

Los valores seriados dan á conocer la diferencia de los dos

sistemas: la media y el valor mediano son superiores en el 2º experimento. De las gráficas que el A. indica, se ve en todos los casos que hay una diferencia constante entre los resultados del 1º y del 2º experimento. De las experiencias realizadas el A. ha establecido que la *voluntad de aprender* eleva el rendimiento del trabajo de memorización en los niños de ambos sexos, de diferente edad y capacidad intelectual. La *voluntad de aprender* mejora más el trabajo de las mujeres que el de los hombres: que su influencia se intensifica en razón directa con la edad y, en fin, que se explica mejor en los alumnos más inteligentes de la clase.—
A. A. ROBASSO.

VARIAS

The Fourth International Congress on Home Education, Philadelphia September 22 to 29, 1914. — Del 22 al 29 de Septiembre, del corriente año, se reunirá en Filadelfia el IV Congreso de Educación Doméstica; en él tomarán parte las personas más conspicuas del mundo. El programa que se desarrollará es el siguiente: *Sección I. Estudio del niño.* 1) Influencias prenatales. 2) Diagnósis prematura de las anomalías físicas. 3) ¿El niño es asexual? Vida sexual del niño. 4) Instinto del juego. El juego es más racional, más metódico en el adolescente que en el niño? 5) Estudio de los vicios del niño. 8) Stem, Breslau, Alemania. *Sección II. Educación de la familia. Asuntos generales, clubs de las madres, etc.* 21) Los padres deben saber todo lo concerniente á la educación del niño, y á la organización del hogar. 22) La ignorancia en la educación de los niños origina la delincuencia juvenil y los crímenes. 23) Reducción de la mortalidad por la influencia de los padres y la cooperación de la comunidad por los altos tribunales. 24) Las Asociaciones de padres y las escuelas de educación de niños y bienestar del niño. 25) Desarrollo de la vida privada de los niños por los padres. 26) Educación de niños y niñas con el fin de formar el hogar. 27) Educación financiera de los niños. 28) Pensión para las madres. Separación de las familias é instituciones de la vida. 29) Educación de de las niñas y niños. 30) ¿Las leyes nacionales del hogar rigen también para el matrimonio? *Sección III. Asuntos relativos al niño en la edad pre-escolar.* 31) El alimento de los niños durante la primera edad. *b) Educación intelectual y estética.* 35) Influencia intelectual y estética del hogar durante la edad pre-escolar del niño. 36) Trabajo de Montessori, J. Scott Anderson, Directoras Torresdale, Filadelfia, etc. *c) Educación moral.* 39) Formación del carácter en la edad pre-escolar; las facciones del niño

como carácter prematuro, la formación del carácter debe ser lo primero. *Sección IV. Asuntos relativos al niño durante la edad escolar.* a) *Educación física.* 41) Influencia del alimento sobre el carácter durante la edad escolar. b) *Educación intelectual y estética.* 45) ¿Los padres deben cooperar á la influencia de la escuela de acuerdo con la educación intelectual y estética del niño? 46) Excursiones, etc. 47) Enseñanza vocacional durante el período escolar. c) *Educación moral.* 48) Como el hogar y la escuela pueden contribuir al mismo tiempo á desarrollar la fuerza moral del niño escolar: ¿se pueden establecer hábitos de fuerza moral? *Sección V. Asuntos relacionados con el niño y su juventud después de la edad escolar.* a) *Educación física.* b) *Educación intelectual.* c) *Educación moral.* 57) Cómo se desarrolla este plan. 58) Cuestiones generales. *Sección VI. Asuntos relativos á los niños anormales y los imposibilitados físicos.* 61) El niño anormal y las leyes. 62) Deberes de la familia y deberes del estado respecto á la a) Educación de los niños anormales y los incapacitados; b) Protección de los niños anormales é incapacitados. 63) ¿Qué condiciones médico-pedagógicas deben tenerse en cuenta en la escuela para los niños anormales? 64) La co-educación desde el punto de vista de las mejoras de los niños anormales. 66) Clasificación de la incapacidad física, el niño anormal, el sub-anormal, el genio. *Sección VII. Diversas organizaciones relativas al bienestar de la niñez y de la juventud, patios de niños, asociaciones contra la tuberculosis.* 71) Seguros de vida para el niño. (Resoluciones que no fueron adoptadas en el III Congreso). 73) Leyes restrictivas contra la venta del alcohol; fines que se consiguen aplicando estas leyes. 74) Boy scouts y otras organizaciones. *Sección VIII. Literatura y documentación.* *Sección IX El hogar y la escuela en cooperación para la educación del niño.* 90) El maestro debe conocer al niño y á su hogar. 91) La obra del hogar debe empezar en la escuela. 92) Reconocimiento de la obra del hogar por la escuela. 93) La vida del hogar como base de la obra de la escuela. 94) Aplicación de las lecciones de la escuela en el hogar. 95) Jardines del hogar y la granja dirigida por la escuela. 96) La armonía del hogar secundada por la escuela. 97) Sanidad de la escuela y del hogar. 98) Posibilidad de un horario de 3 horas diarias y trescientos días de clase durante el año. 99) La escuela hogar y la granja para las escuelas del país.

Facultad de Ciencias Económicas. — Después de publicada *La Educación Comercial* por el doctor Carlos Rodríguez Etchart y el señor Martín Rodríguez Etchart (1913), tan rica en argumentos y opiniones á favor de un instituto superior de Ciencias Económicas en nuestro país, comercial por naturaleza y que por la complicación de las transacciones merced á la clase de contactos con el resto del mundo, necesita una doctrina nacida en nuestro ambiente, el gobierno ha incorporado á la Universidad de Buenos Aires la escuela superior elevándola á la categoría de Facultad.

Creado su Consejo Académico, será su decano el vicedecano doctor Carlos Rodríguez Etchart, á cuyos empeños se debe, principalmente, á que Buenos Aires tenga esta creación. Es el autor del libro más importante que se haya escrito en nuestro país, sobre esta clase de estudios y quien tiene de ellos un concepto bien acabado.

Colegio Nacional en Chivilcoy.— El 17 de Mayo tuvo lugar en aquella localidad la inauguración del Colegio, con asistencia de S. E. el señor ministro doctor Cullen, quien dijo en ese acto auspicioso para los chivilcoyanos:

«Realizo hoy una aspiración que abrigaba hace mucho tiempo, de visitar esta progresista ciudad que ha hecho popular en toda la república la propaganda entusiasta del gran Sarmiento. Observo que sus pronósticos se han cumplido y que esta pequeña aldea, trazada en 1854, de acuerdo con todas las reglas para la edificación de las ciudades modernas, se ha convertido en un centro importante de población y de cultura. El viaje que él realizó en varios días en el año 1857, nosotros acabamos de hacerlo en tres horas y media, viendo al rápido pasar del tren desfilar varios de los cien Chivilcoys que el genial estadista anhelaba para la marcha del país. La fiesta que nos congrega en este momento es un digno complemento de sus patrióticos ideales y el mejor honor que se puede tributar á la memoria del gran educacionista argentino.

Un colegio nacional es el más poderoso elemento de cultura con que el gobierno puede contribuir á la realización de su misión tutelar en pro del adelanto y bienestar de las provincias.

Así lo han entendido siempre nuestros preclaros estadistas, desde el momento que se organizó constitucionalmente la república. Durante la época de la confederación, Urquiza echó las bases del famoso colegio del Uruguay, que fué el punto de concentración en esa década embrionaria de toda la juventud estudiosa de las provincias, llevando su reguero de luz hasta los rincones más apartados del país y produciendo un núcleo de estadistas y de pensadores con que á tan justo título se ennoblece.

En la presidencia del general Mitre se iniciaron los primeros colegios nacionales, que debían servir, según sus palabras proféticas, para estrechar los vínculos de solidaridad entre todos los habitantes del país, realizando el propósito magno de nuestra constitución, de consolidar la unión nacional.

Estaba bien en los labios y en los propósitos del general Mitre estos anhelos de cultura general, que ha sido la pasión dominante de su larga, gloriosa y fecunda vida pública.

Sarmiento continuó su obra trayendo el ejemplo de lo que ocurría en Estados Unidos, que siendo el modelo de nuestras instituciones fundamentales, debía serlo también en la orientación trascendental de nuestros estudios superiores.

Avellaneda, su gran ministro, prosiguió en la presidencia esa notable tarea civilizadora y siendo un universitario de purísima cepa definió en gráficas palabras el carácter que debían tener los colegios

nacionales, de centro de educación integral, que habilitaran para las funciones vitales de la existencia, y que no se convirtieran en simples « pórticos de las universidades ».

La semilla había caído en terreno fecundo, arrojada por la mano genial de aquellos inspirados sembradores de ideas y los presidentes sucesivos se adhirieron con entusiasmo á la obra de reconstrucción científica iniciada por sus ilustres predecesores. Es deber de la generación presente saber aprovechar con espíritu patriótico y previsor el rastro material acumulado y ninguna oportunidad más propicia que la actual para acometer la noble empresa.

El progreso de la ilustración y los planes de instrucción general y universitaria están encomendados por la constitución al congreso nacional para que determine los rumbos fundamentales á que deben ajustarse.

La instrucción secundaria debe ser la obra de la representación nacional porque tiende á formar hombres aptos para las batallas de la vida diaria en todo el territorio del país y ahora que en nuestro parlamento se encuentran reunidas todas las fuerzas que actúan en la escena nacional, ha llegado el momento de que se determine cuál es la ruta que debe seguir la juventud argentina en la prosecución de sus grandes destinos.

Ese programa educacional debía ser un punto de conjunción para todos los partidos argentinos que aspiran á levantar el nivel moral é intelectual de las nuevas generaciones.

Así lo acaba de proclamar en un conceptuoso discurso el prestigioso político francés Aristides Briand, manifestando « que la enseñanza pública debe encontrarse despojada de toda pasión, respetando las convicciones individuales y propendiendo á formar ciudadanos independientes y vigorosos, cuyo ideal y voluntad se encuentren constantemente orientados hacia la grandeza de la patria ».

Con estos votos y sentimientos declaro oficialmente inaugurado el colegio nacional de Chivilcoy, que espero será como la aurora de un nuevo día para esta importante región de la provincia de Buenos Aires ».

El rector del nuevo colegio, es el doctor Aurelio Acuña.

Congreso Penitenciario Nacional. — Después de siete días de sesión, el ministro doctor Cullen clausuró el 11 de Mayo este Congreso en el que se dilucidaron temas de gran importancia relacionados con la criminalidad infantil. Tomaron en él parte lo que el país tiene de más ponderado en la materia, figurando de principal manera los altos representantes de la justicia nacional. Tomaron parte, en los debates, los doctores Rivarola, Seeber, Nelson, Veyga, Frías, Cavia, Vucetich, E. Crespo, de la Rosa Pont, del Valle Iberlucea, Coll, Lancelotti, Mercante, Areco, E. Gómez, Morzone, etc. Su presidente y organizador, el doctor Norberto Piñero, inauguró las sesiones á quien debe satisfacerle el éxito obtenido.

Entre las conclusiones más importantes, se ha votado la necesidad de reformatorios para menores delincuentes; una legislación especial y una justicia especial para ellos, cuyo objeto principal sea la enmienda después de estudiarse sus aptitudes y tendencias.

«Debe aconsejarse la sanción urgente de leyes especiales sobre delincuencia de menores y sobre menores moralmente abandonados, bajo los siguientes principios:

«Primero—La represión de los delitos ó faltas cometidas por menores de 18 años debe inspirarse en un fin educativo.

«Segundo—Los menores de 18 años sólo podrán ser detenidos preventivamente, en establecimientos de educación.

«Tercero—Entenderá en las causas de menores de 18 años un tribunal especial y el asunto se resolverá en una audiencia especial y no pública.

«Cuarto—La reclusión que imponga el tribunal de menores será indeterminada, debiendo cumplirse en reformatorios, establecimientos públicos ó privados de educación ó instituciones apropiadas para la curación, salvo que se disponga á su respecto la libertad vigilada.

«Quinto—Las penas fijadas por el código penal para los delitos, cuando fueran cometidos por menores de 18 á 22 años, deberán ser atenuadas ó substituidas, según las circunstancias del sujeto, y deberán cumplirse en reformatorios especiales, ó en lugares separados durante la minoridad».

Además, se aprobó la siguiente proposición accesoría: «Debe aconsejarse la inclusión en el proyecto de ley sobre tutela de menores abandonados, un precepto que autorice á los jueces de la jurisdicción criminal y correccional á disponer el internado de los menores de 18 años de mala conducta, que fueran absueltos, en establecimientos apropiados».

Rafael Altamira.—Será nuestro huésped, dentro de poco, este eminente catedrático español que dejara, en su anterior visita, tan hondas simpatías en los profesores y alumnos de la Universidad de La Plata. Dictará en ésta el curso de Metodología de la Historia.

Doctor Walter Nernst.—Después de una estadía de un mes en la Universidad de La Plata, en la que dictara un curso superior de Termo-física, lleno de novedad, en el que adelantara resultados y teorías no conocidas aun en Europa, el distinguido sabio partió para Alemania, después de haber sentido el aprecio de los profesores argentinos y haberle despedido la Universidad en una sentida manifestación de simpatía, en la que hablaron los doctores Joaquín V. González y Herrero Ducloux.

Doctor J. Alfredo Ferreira.—Acaba de ser elegido vocal del Consejo Nacional de Educación el reputado pedagogo doctor J. Alfredo Ferreira consagrado más de treinta años á la educación del país, poniendo en ella su inteligencia y su corazón, una y otro, en él muy grandes. Ferreira, en el Consejo significa experiencia, saber, dignidad, elevación, seguridad y respeto por las instituciones. Conoce bien el magisterio del país y sabe de la capacidad de sus hom-

bres. Ferreira no irá á deprimir, irá á levantar; no irá á hostilizar, irá á utilizar; criterio levantado para las cosas, es suya la teoría de que todos los hombres son capaces de una cooperación; hay que traerles al terreno de sus aptitudes. Cree en el estímulo y su gestión, en este sentido, será la de un amigo de la escuela, de un colega del maestro. Su carrera en la enseñanza es larga, desde los puestos modestos hasta los encumbrados. Fué director de la Escuela de Artes y Oficios en 1886; vicedirector de la Escuela Normal de Mercedes en 1887. Director de *La Educación*, fundador de *La Nueva Escuela* y de *La Escuela Positiva*; director general de Escuelas de la Provincia de Corrientes; ministro de gobierno de Corrientes y diputado nacional; catedrático de la Escuela de Comercio y de la Escuela Militar de Buenos Aires; profesor de Ciencia de la Educación en la Universidad de La Plata, etc., etc. Escritor de fuste, ha colaborado en las principales revistas del país, tratando temas trascendentales de Pedagogía de un punto de vista filosófico. Inspector general de Colegios y Escuelas Normales en 1898, llevó su espíritu de orden y perfección á la enseñanza secundaria, en quien, cada profesor, encontró siempre al filósofo amigo, nunca al mandón adusto. Este nombramiento es una satisfacción al magisterio y el gobierno recibirá el aplauso unánime del país, porque lleva al Consejo un hombre que es una garantía para la instrucción normal y primaria.

Renovación del Consejo Nacional de Educación.—Con motivo de la destitución de los profesores y maestros firmantes de la nota al señor Ministro haciendo cargos al Consejo, el Ministro doctor Tomás R. Cullen, produjo el siguiente decreto, subscripto por el Presidente:

Vista la nota elevada el 12 de este mes por el vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, poniendo en conocimiento del Poder Ejecutivo el acta levantada en esa fecha por la mayoría de dicha repartición pública, con la disidencia del presidente, exonerando de los puestos que ocupaban, á algunos profesores y empleados de las escuelas comunes de la capital y también á dos profesores de escuelas normales, determinación que la mayoría del Consejo funda en el artículo 57, inciso 16, de la ley de educación común, número 1420 y considerando, que el Consejo Nacional de Educación ha asumido en su resolución atribuciones sobre dos tópicos diferentes, deben ser decididos por separado: sus facultades sobre las escuelas primarias y las que se atribuye con relación á las escuelas normales.

La ley 1420 confió al Consejo la dirección facultativa y la administración general de las escuelas comunes, bajo la dependencia del ministerio de instrucción pública, establecida en el artículo 52, y esta restricción tiene el alcance de que el Poder Ejecutivo puede reformar las resoluciones que conceptúa ilegales del Consejo, pues en caso contrario éste no sería dependiente, sino independiente de aquél. El artículo 57, inciso 16, que invoca, lo faculta efectivamente para suspender ó destituir á los maestros, inspectores ó empleados,

por causas de inconducta ó mal desempeño de sus deberes, comprobados por los medios que previamente establezca el reglamento y dando conocimiento al ministerio, lo que confirma la superintendencia de éste; pero el inciso se refiere tan sólo al personal de las escuelas comunes, sin comprender á las normales, como lo afirma la resolución del consejo, puesto que sus atribuciones sobre ellas están limitadas por el inciso 2º á proponer al ministerio el nombramiento y la renovación del personal. El concepto claro de dicha ley es que sobre las escuelas comunes el Consejo decide y lo pone en conocimiento del ministerio, y sobre las normales se limita á proponer para que el superior resuelva.

Este alcance de la ley 1420 no ha sido ni ha podido ser alterado por el decreto del 21 de Diciembre de 1910, que puso bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación las escuelas normales, que dependieron hasta entonces directamente del Poder Ejecutivo, no sólo porque los preceptos de una ley no pueden ser modificados por una disposición administrativa, sino también porque el mismo decreto ordenó que el Consejo sometiese á la aprobación del ministerio el reglamento que dictase sobre la administración é inspección de las escuelas normales, lo que no ha ocurrido hasta el presente, y entre tanto el Consejo no puede atribuirse facultades que no han sido reglamentadas y que resultan incongruentes, con la ley.

La exoneración tanto de esos profesores normales, como la de los profesores y empleados de las escuelas comunes, ha sido fundada por el Consejo Nacional de Educación en la exposición que aquéllos presentaron al ministerio, la que había sido resuelta por el Poder Ejecutivo en su decreto del 6 del corriente, en ejercicio de las facultades que le incumben, ordenando el archivo del asunto, resolución que fué comunicada al Consejo.

Por lo tanto esa resolución, que revestía el carácter de definitiva, lo era tanto para los solicitantes, como para el Consejo, al cual se refería y que en consecuencia no ha podido éste hacer revivir las referencias de aquella petición para imponer un castigo que el Poder Ejecutivo no creyó aplicable.

En consecuencia, presentaron la renuncia colectiva los doctores Moreno, Sánchez Sorondo, L. V. López y Dimet, nombrándose en su lugar á los doctores J. Alfredo Ferreira, M. Peña, Pedro Agote y Jacinto Cárdenas.