

ARTÍCULOS

KORN, A., Groussac, en *Nosotros*, de Buenos Aires, número 242, páginas 47-54, julio de 1929.

Páginas de un capítulo inédito de su obra *Influencias filosóficas*. Declara que el período de nuestra historia filosófica caracterizado por el predominio del *positivismo*, se extiende desde Caseros hasta los años finiseculares y comprende la actividad de tres generaciones: la de los proscriptos, la de Caseros y la del ochenta. Dice que ninguna generación del pueblo argentino conoció, como la del ochenta, la inquietud espiritual; pues a la orientación positivista la convirtieron en un credo pragmático. Estudia la actuación de la personalidad de Groussac en este medio. Advierte que la filosofía abstracta no le atrae, si bien con frecuencia se ve obligado a rozarla. Pone de relieve su positivismo filosófico, demostrando que es tan sólo libertad de espíritu, emancipación del sueño dogmático. Explica cómo, aunque de un modo implícito, un criterio filosófico informa la obra de Groussac.

BOUGLÉ, C., Relaciones entre la sociología y la psicología (traducción de P. J. Alegre), en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata*, tomo IV, páginas 1-22, 1929.

Considera primero la actitud de A. Comte y E. Durkheim, de superioridad de la sociología sobre la psicología, mostrándose ambos desdeñosos respecto de la introspección. Observa que, sin embargo, ellos no niegan a la psicología sino que aspiran a otra psicología. Expresa: que es inexacto tacharlos de materialistas; que Comte abrió la vía a la psicología fisiológica reservando un lugar « bien amplio » a la psicología social y que Durkheim no concibe a la sociología sin psicología sino que, para él, la sociología implica una nueva psicología que tendría por centro la observación de la conciencia colectiva. Re-

fiere la objeción de G. Tarde a esta idea de la conciencia colectiva y sostiene que al lanzar a la circulación esta idea, el sociologismo abría nuevos rumbos a la investigación; subrayaba la insuficiencia de las reflexiones consagradas al solo inventario de las conciencias individuales y preparaba a su modo la renovación, el enriquecimiento de la psicología. Para probar esta « fecunda acción » se ocupa del *Traité de psychologie*, « que G. Dumas compuso con la colaboración de unos veinte especialistas » y se refiere a la actitud de L. Levy-Bruhl.

FRANCESCHI, A., La filosofía de Goethe, en *Síntesis*, Buenos Aires, número 24, páginas 275-295, mayo de 1929.

Conferencia en la que bosquejó, « dentro de la universal personalidad de Goethe, el contenido filosófico de su obra ».

Después de investigar por qué se excluye a G. del número de los filósofos, demuestra que la suya es « una filosofía vivida, resultado de una copiosa experiencia y llena de una unción respetuosa por lo real ». Considera la influencia panteísta de Spinoza en las ideas filosóficas de G., destacando la diferencia que existe entre el panteísmo de uno y otro filósofo. Explica cómo, por influjo de G. y de Schelling, la doctrina de Spinoza perdió algunos de sus caracteres. Se ocupa de la filosofía de la naturaleza expuesta por G., señalando algunos conceptos de su *Metamorfosis de las plantas*. Analiza sus ideas en el terreno gnoseológico refiriéndose luego « a la idea inicial de su teoría de los colores ».

RODRÍGUEZ, A. J., De Kant a Stammler, en *Antología*, Buenos Aires, número 134, páginas 197-184, abril y número 135, páginas 8-12, mayo de 1929.

Trata estos puntos : I, *La filosofía del derecho prekantiano*, en que expone las ideas de H. Grozio, advirtiéndole cómo ellas sintetizan y coordinan la obra de sus precursores : Maquiavello, J. Bodin y A. Gentile. Dice que H. G., como Hobbes, Thomasio y Wolff, considera que la razón es el medio de conocer el derecho y éste la condición necesaria para la posible vida en sociedad en virtud del *contrato social*. La inviolabilidad del pacto — agrega — es la característica del contrato social en H. G. Más adelante considera la *filosofía de la revolución*, demostrando cómo, al mismo tiempo que la teoría contractualista, se desarrolla el concepto de soberanía, el cual explica en Buchanan, Languet y Milton; además, examina el contrato social en *Rousseau*, expresando

cómo éste afirma el principio de la libertad individual, en cuyo nombre se establecen los derechos primitivos. II, *Kant*, observa cómo, para este filósofo, el derecho natural es derecho racional. Advierte en él el principio individualista y explica el subjetivismo kantiano. III, *La escuela histórica*, pone en evidencia la oposición de ésta al subjetivismo kantiano, reduciendo la concepción del derecho a un mero fenómeno histórico, negando que su fundamento resida en la libertad humana; expone la crítica de A. Merkel, Ihiering y J. Dahn, al derecho positivo. IV, *Stammeler*, demuestra cómo éste devuelve al derecho su fundamento en la libertad.

ASTRADA, C., La problemática de la filosofía actual, en *Revista de la Universidad nacional de Córdoba*, números 7-8, páginas 115-125, setiembre-octubre de 1929.

Expresa que la problemática de la filosofía alemana contemporánea se orienta en dos direcciones : una que apunta a la fundamentación de la metafísica, y otra hacia una antropología filosófica. Se ocupa así de M. Heidegger y E. Cassirer. En el subtítulo *Antropología de la « crítica de la razón pura »* comenta la nueva interpretación de M. H. a esa obra de Kant, observando que, según esa nueva interpretación, el problema fundamental de la *Crítica de la razón pura* es instaurar una teoría del conocimiento ontológico ; es averiguar cómo el conocimiento del *ente* en general es posible, por lo cual en dicha obra K. se propuso una fundamentación de la filosofía. Con el subtítulo *Dos conceptos de filosofía*, demuestra como E. C. emprendió la tarea de una ampliación e integración de criticismo filosófico, oponiendo a la teoría de H. sobre fundamentación de la filosofía, el problema de la antropología filosófica ejemplificando su posición en torno a los problemas de *espacio, lenguaje y muerte*.

DESSOIR, M., El problema de la significación de la ciencia, en *Revista del Profesorado*, Buenos Aires, número 35, páginas 128-136, julio-agosto de 1929.

Considera la crisis de la ciencia después de la guerra, que tiene su origen — dice — en las dificultades peculiares a la naturaleza de la ciencia. Se ocupa de estas dificultades y de la significación de la ciencia. Expresa que existe realmente una ciencia como unidad, diferenciándola del conjunto de disciplinas particulares, que por costumbre suman en el concepto general de la ciencia. Siendo la ciencia una for-

ma de expresión — agrega — un lenguaje del espíritu que equivale a otras fases de su actividad, es no obstante un valor por sí mismo independiente, un idioma absoluto que, de acuerdo con las leyes fijas, transforma lo que sentimos y percibimos en un conjunto de relaciones con valor objetivo.

PICO, C. E., *El hombre de ciencia y la filosofía*, en *Criterio*, número 49, páginas 169-171, 7 de febrero de 1929.

Comienza refiriéndose a lo difícil que es hallar hombres de ciencia con sentido filosófico. Habla de la sistematización matemática, y luego dice que nuestros sabios, en inmensa mayoría, carecen de la menor noción acerca del conocimiento de las esencias reales que proporciona la metafísica tradicional. Observa que sólo los cultivadores de las ciencias matemáticas, han revelado un atisbo de inquietud filosófica. Pero se han quedado — agrega — en los lindes epistemológicos, dentro de los cuales pueden desenvolver una filosofía acomodaticia que no llega a metafísica. Los otros — advierte — los llamados sabios naturalistas, desconfían obstinadamente de toda generalización.

MOUCHET, E., *El mecanismo de la emoción*, en *Revista de Filosofía*, Buenos Aires, números 4-5-6, páginas 308-346, julio-diciembre de 1929.

Consta de dos partes. En la primera hace la historia del mecanismo de las emociones : teoría fisiológica de Descartes y en el siglo XIX Lange, W. James, Sergi y J. Dumas; teoría cerebral de P. Sollier; teoría visceral de G. Revault D'Allonnes y las experiencias de Cannon y G. Marañón sobre las secreciones internas y las emociones. En la segunda parte, titulada *Nuevos puntos de vista del mecanismo de la emoción*, cita algunos casos en los cuales se apoya para llegar a esta conclusión : «Las percepciones como asimismo las representaciones (imágenes, ideas), determinan los sentimientos, las emociones y las pasiones, es decir, las manifestaciones de la vida emotiva. Todos estos fenómenos son, evidentemente, del orden cerebral. Estos fenómenos cerebrales repercuten sobre los órganos periféricos (con respecto al encéfalo) y se producen las *expresiones* de los estados anímicos. Esos movimientos expresionales (fisonómicos y viscerales) repercuten sobre el cerebro por vía de la sensibilidad orgánica o interna, reforzando el fenómeno de conciencia y dándole la nota de *naturalidad*, es decir, de normalidad ».

PALCOS, A., Las orientaciones de la psicología moderna (Conferencia), en *Revista de Criminología Psiquiatría y Medicina Legal*, Buenos Aires, número 94, páginas 401-409, julio-agosto de 1929.

Advierte cómo los avances de las ciencias físicas y naturales, el desdén por la metafísica, acentuado hasta tornarse poco menos que universal hacia el segundo tercio del siglo XIX y la aparición de las doctrinas evolucionistas, facilitaron la conversión de la psicología en ciencia propia. Explica luego cómo la introspección cayó en descrédito, siendo ocupado su lugar por el método experimental. Al tratar éste en la psicología, se refiere a las dificultades para aprehender por el mismo al fenómeno psíquico. Más adelante considera la dirección de la psicología moderna llamada genética y finalmente se ocupa de la orientación filosófica de la psicología.

VIRASORO, M. A., Hermann Keyserling y el conocimiento metafísico, en *La Nación*, de Buenos Aires, 23 de junio de 1929.

Dice que el centro de gravedad de la especulación filosófica actual se ha trasladado desde el conocimiento abstracto del mundo exterior hacia la vida limitada del espíritu. Después de considerar la « inferioridad » del intuicionismo, basándose en la intuición bergsoniana y la « superioridad » del idealismo a través de Hegel y Gentile, trata la filosofía de Keyserling a quien no le interesa « la labor constructiva o destructiva del pensamiento sino la profundización del sujeto en sí mismo, teniendo como etapas de su proceso de autoconocimiento su compenetración con las verdades propuestas ». Estudia el problema metafísico en la filosofía de Keyserling, afirmando que, para el citado autor, ningún pensamiento puede conducirnos a un conocimiento metafísico, puesto que éste sólo es alcanzable « para quien haya logrado arribar a una actitud nueva de la conciencia ».

FERRIÈRE, A., El espíritu del educador, en *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 48, 4ª época, páginas 5-6, marzo de 1929.

Primeramente expone las conclusiones deducidas de una visita hecha a diversas escuelas modelos (Casa dei Bambini, Escuela para la vida, etc.) : hay que conocer las necesidades corporales y espirituales de niños, adolescentes y jóvenes y establecer programas con una orientación no impuesta sino propuesta, inspirados en los principios de los institutos de orientación profesional de Estados Unidos, Ale-

mania, etc. Al ocuparse del educador del porvenir, dice que es aquel que con toda humildad tiende a ser un *hombre completo*, es decir, el que se muestra tal como la naturaleza lo ha hecho, elevándose hacia un ideal moral de equilibrio, de bondad y de amor; aquel que posea el dominio de sí mismo, capaz de dar prueba de independencia de carácter, de vivir sin prejuicios y de poder unirse a la juventud sin fatiga.

FERRIÈRE, A., La educación nueva en la práctica. Proyecto de organización de escuela nueva, en *La Palabra*, Córdoba, número 89, 5 de mayo y número 90, 20 de mayo de 1929.

Considera estas cuestiones : 1ª Cómo distribuir las ocupaciones de los escolares cada día ; 2ª Cómo dividir la materia de estudio en fracciones semanales ; 3ª Cómo hacer divisiones para el año ; 4ª Cómo confeccionar el problema total para todo el tiempo de escolaridad. Al tratar así el programa de estudios divide al período escolar en tres grados : 1º edad de los intereses inmediatos ; 2º edad de los intereses concretos ; y 3º edad los intereses abstractos. Considera cada una de estas edades y expresa que en la primera de seis a nueve años el centro de interés del niño es su persona y que el mejor programa es el adoptado por Decroly en Bruselas, el cual trata a continuación.

MAEZTU, M. DE, Pestalozzi en Iverdon, en *Boletín de Educación*, número 56, 4ª época, páginas 18-20, noviembre de 1929.

Comenta la obra de P. en el Instituto Educacional de Iverdon, desde 1805 a 1825, sus ensayos pedagógicos que fueron discutidos, dice, por los más célebres pedagogos de la época : Froebel, Herbart, etc. ; el apogeo del Instituto, que llegó a ser un centro internacional cosmopolita ; su decadencia en 1824 y la muerte de P. en Neuhof en 1827. Destaca el pensamiento de P. que proclamaba a la nueva educación como el único medio de regeneración social.

MAEZTU, M. DE, Pestalozzi y la educación social, en *Boletín de Educación*, número 57, 4ª época, páginas 15-17, diciembre de 1929.

Advierte que el propósito de salvar al pueblo de su miseria alienta la obra de P. y da vida a sus instituciones. Destaca las preocupaciones del mismo, sus distintas experiencias en Neuhof, etc., para con-

cluir observando que, con él, por primera vez la educación social deja de ser un programa mantenido por unos cuantos revolucionarios para convertirse en la labor práctica que tiene por escena el aposento de la clase, por protagonista el hijo del obrero y por ambiente el aire libre del campo.

ÁLVAREZ, J., *Las universidades de la India*, en *La Prensa*, Buenos Aires (2ª sección), 13 de enero de 1929.

Reseña de las universidades de la India desde 1916 a 1929. Advierte la disparidad existente en cuanto a la organización interna de las mismas, en sus objetivos y en los medios de realizarlos. Recuerda la conferencia de universidades celebrada en Simla en 1924, motivada por la diversidad de tendencias de los planes de esos establecimientos. Luego considera los dos problemas principales que giran alrededor de la insuficiencia de muchos colegios y facultades, cuyos egresados no revelan haber alcanzado una instrucción realmente superior y de las dificultades con que tropiezan los diplomas indios para ser reconocidos en el extranjero, motivo por el cual todos los años van centenares de estudiantes a Europa a fin de completar sus conocimientos. Advierte el descuido en que la India tiene a la enseñanza primaria y el exceso de profesionales diplomados.

FERNÁNDEZ, O., *El método del doctor Decroly. Su aplicación en las escuelas de Bélgica*, en *Revista de Instrucción Primaria*, La Plata, número 565-566, páginas 18861-18868, 1º y 16 de enero; número 567-568, páginas 19020-19027, 1º y 16 de febrero y número 569, páginas 19077-19080, 1º de marzo de 1929.

Informe presentado a la Dirección de la enseñanza primaria y normal de la República del Uruguay, por O. F., quien estudió en Bélgica el método Decroly y sus aplicaciones en las escuelas belgas. Dice que la decroliana es la escuela para la vida por la vida misma que, levantándose sobre bases biológicas y psicológicas, organiza el método físico y moral en que el escolar encuentre condiciones favorables a la eclosión de sus aptitudes y tendencias naturales. Agrega que según el método Decroly, cuanto más amplio es el sistema de ideas asociadas, tanto más completa es la adaptabilidad del niño al mundo exterior. Seguido estudia el programa de las escuelas decrolyanas, los horarios y la coordinación de materias. Se ocupa de estos problemas pedagógicos: 1º Clasificación racional de los escolares;

2º Descubrimientos de los irregulares; 3º Selección de los bien dotados; 4º Orientación profesional. Además considera los tipos de exámenes y la disciplina y la decoración de las clases en el mismo método. Como documento informativo, presenta algunas de las notas que tomó frente a las clases a que asistió en L'Ermitage. Finalmente, trata la experiencia de la Escuela de las Rocas, en Francia.

FERNÁNDEZ-CORIA, J., La enseñanza del castellano en Francia.

Exclusión de autores americanos, en *La Nación*, Buenos Aires, 24 de marzo de 1929, hay tres ilustraciones.

Trata la difusión del idioma español en Francia. Observa que al interés que cierto público francés ha demostrado siempre por las cosas de España, se ha unido la curiosidad y el interés por las de América latina; que en las facultades de Letras de París, Tolosa, Burdeos y Montpellier hay cátedras destinadas a la enseñanza superior del idioma español y de su literatura; que en dichas facultades los estudiantes pueden adquirir la «agregation» de español, título que los habilita para enseñar el castellano en los liceos franceses; éstos luego de realizar sus estudios completan los conocimientos del idioma residiendo dos años en una ciudad castellana. Se refiere a las clases de castellano que se dictan en aquellos liceos y al ocuparse de los programas hace notar que de ellos se han excluido a los autores americanos.

DEZEO, E. C., Informe sobre la educación en los Estados Unidos de Norte América, en *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, número 678, páginas 251-282, 30 de junio de 1929.

Primeramente expresa que las características de la Educación en los Estados Unidos desde el punto de vista administrativo son: unidad de gobierno de toda la educación; perfecta articulación y continuidad desde la escuela inferior hasta la superior, con ideales y propósitos iguales. Luego habla de estos puntos: ley de obligación escolar; principios cardinales de la educación: salud, dominio de los conocimientos fundamentales, valioso espíritu del hogar, vocación, civismo, valioso uso del tiempo libre y carácter moral; la educación como proceso de continuo crecimiento espiritual; programas de estudio; métodos de enseñanza; escuelas de ensayo: Lincoln, Dalton, Winnetka, Platoon; universidades infantiles, escuelas creativas; responsabilidad y función del director, del maestro y de la escuela;

mayor uso del edificio escolar : no se utiliza sólo para las clases, puesto que es el centro desde donde irradian todas las nuevas prácticas para mejorar la comunidad; clases especiales; educación del niño de mala conducta; la visitadora de higiene mental; clínicas de guía infantil; estudios sociales; artes industriales; guía vocacional; relación entre la escuela y la ocupación; escuelas de continuación; adolescencia y educación; educación de adultos extranjeros; actividades aliadas o extracurriculares : hacer practicar a los alumnos el civismo, atletismo, artes y sociabilidad; *Girls Scouts* y *Boy Scouts*; la educación preescolar; asociación de padres; educación moral y social del niño.

TERÁN, J. B., Discurso, en *Boletín de la Universidad Nacional de Tucumán*, número 36, páginas 3-6, agosto de 1929.

Pronunciado por el rector de la Universidad Nacional de Tucumán en la conmemoración del XV aniversario de su fundación. Expone algunos conceptos sobre educación y disciplina que constituyen parte — dice — del breviarío de su experiencia. Se refiere a la reforma universitaria y expresa que una de las excrecencias que han salido de los flancos de la misma, es la rivalidad por la cátedra y, como corolario la eliminación obligatoria de los « viejos ». Agrega que éste es un mal positivo porque los jóvenes se privan de la « ciencia adobada por la experiencia ». Advierte que, al hablar de universidad democrática, no hay que olvidar « estas condiciones aristocráticas de la cultura : lo mejor del pasado, lo mejor del presente ».

ZACCHEO, S. B., Inauguración de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas, en *Archivos de la Universidad de Buenos Aires*, número 2, páginas 92-96, mayo de 1929.

Alocución pronunciada como decano de la Facultad de Ciencias Económicas de Buenos Aires, en el acto indicado más arriba en abril de 1929. Comienza recordando la « vigorosa personalidad » de E. Hergo cuya desaparición en 1929 deplora la Universidad de Buenos Aires. Luego informa sobre la obra de aquella Facultad, considerando la docencia libre, la extensión universitaria, la organización de los seminarios y la colaboración de la Facultad a la solución de los problemas económicos del país, estudiando especialmente, en primer término, la necesidad de organizar la defensa de la producción agrícola y la determinación de la política económica que resulte más conve-

niente para ciertas industrias. Finalmente pone de relieve el desenvolvimiento de la Escuela Superior de Comercio « Carlos Pellegrini » anexa a la Facultad.

RAVIGNANI, E., Inauguración de clases en la Facultad de Filosofía y Letras, en *Síntesis*, de Buenos Aires, número 24, páginas 363-366, mayo de 1929.

Discurso pronunciado por el decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires en el acto de la inauguración de los cursos de 1929. Informa sobre el desenvolvimiento de la institución, destacando la armonía existente entre profesores, estudiantes y autoridades de la misma. Hace notar que se ha fomentado un doble esfuerzo docente en la cátedra y « una silenciosa elaboración original » en los institutos de investigación de la Facultad. Habla así de la labor que realizan : el Museo Etnográfico, el Instituto de Geografía, el de Literatura, el de Filología y el de Historia; el Gabinete de Historia de la Civilización, el de Biología, el de Psicología y la Biblioteca. Finalmente expone algunas reflexiones sobre la conducta ocupándose especialmente de los estudiantes.

RAMOS, J. P., Inauguración de cursos, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, número 26, páginas 96-102, enero-marzo de 1929.

Discurso que pronunció J. P. R., como decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, el 15 de abril de 1929, inaugurando los cursos. Se ocupa de la cuestión referente a la eficacia del plan de estudios de esa Facultad en relación con el número de los alumnos que lo cursan totalmente para agregar a su título profesional de abogado « el significativo título » de doctor en jurisprudencia. Observa que desde 1923 a 1928, 678 alumnos han recibido el título de abogado, y de ellos sólo 88 el de doctor, lo cual revela — dice — que la mayor parte de los egresados de la Facultad aspiran sólo al ejercicio de una profesión sin tener en cuenta para nada la significación cultural futura del título de doctor en jurisprudencia. Agrega que siguiendo así, en el futuro el país carecerá del medio de enseñar la ciencia del derecho, porque sólo una mínima parte aspira a « realizar el hondo y pertinaz esfuerzo necesario para ser un digno profesor de la Universidad argentina ». Seguido se ocupa del nuevo plan de estudios del doctorado.

MERCANTE, V., La instrucción pública en los Estados Unidos (de *La Prensa*, Buenos Aires), en *Revista de la Asociación Pro Maestros de Escuelas*, Buenos Aires, número 122, páginas 19-21, abril de 1929.

Trata el concepto que acerca de la educación poseen los norteamericanos, los principios fundamentales de su pedagogía y hace notar cómo les dan « vida práctica en una extensión poblada por ciento veinte millones de habitantes, cuyos cuarenta y ocho estados gozan de una autonomía tal de no tener el gobierno federal, sobre las escuelas, colegios y universidades, sino una intervención informativa ». Apunta también la « participación activísima » de los municipios en el desarrollo de la instrucción pública y observa que el « extraordinario desarrollo educativo de EE. UU. cuya edificación asombra por sus dimensiones y suntuosidad, se debe a los legados y a la cooperación de los particulares ».

MANTOVANI, J., Educación de los retardados, en *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 46, 4ª época, páginas 9-12, enero de 1929.

Fundamentos al proyecto de creación de grados diferenciales para niños retardados y deficientes mentales susceptibles de educación, formulado por la Inspección G. de escuelas de la provincia de Santa Fe y que fué aprobado por el Consejo. Se ocupa de la necesidad existente de diferenciar psicológicamente a los escolares, porque la permanencia de los retardados mentales en las clases ordinarias tiene serios inconvenientes, los cuales indica a continuación. Expresa lo que es un anormal ; observa que hay distintos tipos de anormales y afirma que el hospicio debe abrir las puertas a los anormales profundos, mientras la escuela recibe al débil o retrasado escolar, retardados y otros tipos mentales. Se ocupa de cómo debe actuar el maestro de anormales y sostiene que la gravedad del problema obliga a resolverlo por una educación especial para retrasados, justificándose así la necesidad de organizar clases especiales.