

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

(Vacante)

Vicepresidente

Ing. Eduardo Huergo

Miembros del Consejo Superior

Facultad de Ciencias Químicas, Decano Prof. *Augusto Scala*. Delegado, Dr. *Atilio Bado*. Facultad de Ciencias, Física, Matemáticas y Astronómicas, Decano Ing. *Eduardo Huergo*. Delegado Ing. *Ferruccio Soldano*. Instituto del Museo, Director Dr. *Luis M. Torres*. Delegado Dr. *Salvador Debenedetti*. Instituto del Observatorio Director (vacante). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Decano Dr. *Benito A. Nazar Anchorena*. Delegado (vacante) Facultad de Ciencias de la Educación, Decano Dr. *Ricardo Levene*. Delegado Dr. *Alejandro Korn*. Facultad de Agronomía, Decano Ing. *Alejandro Botto*. Delegado (vacante) Facultad de Veterinaria, Encargado Dr. *Agustín Candiotti*.

Delegados de los estudiantes

Luis H. Sommariva y Eduardo Díaz Cisneros

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Decano

Dr. Ricardo Levene

Vice Decano

Dr. J. Alfredo Ferreira

Delegado al Consejo Superior

Dr. Alejandro Korn

Consejeros Académicos

Señor *Coriolano Alberini*; Sr. *Arturo Marasso Rocca*; Dr. *Hipólito C. Zapata*; Sr. *Pascual Guaglianone*; Ing. *Antonio Restagnio*; Doctor *Enrique Mouchet*.

Delegados de los egresados: Prof. *Juan Cassani* y Prof. *Antonio M. de Cuenca*; delegados de los estudiantes: *Ernesto L. Figueroa* y *Félix Trigo Viera*.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

HUMANIDADES

PUBLICACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dirigida por Ricardo Levene

I



LA PLATA
(REPÚBLICA ARGENTINA)

1921

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

AÑO ACADEMICO DE 1920 - 1921

PROFESORES A CARGO DE CURSOS

SECCION FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Historia de la Filosofía	Prof. titular Dr. Alejandro Korn.
Ética	„ „ Dr. J. Alfredo Ferreira.
Lógica	„ interino Sr. Coriolano Alberini.
Psicología	„ suplente en ejercicio Dr. Enrique Mouchet.
Psicología Anormal	„ titular Sr. Rodolfo Senet.
Sistema Nervioso	„ „ Dr. Nicolás Roveda.
Legislación Escolar	„ suplente en ejercicio Dr. Eduardo J. Bullrich.
Metodología General	„ extraordinario Dr. Guillermo Keiper.
Ciencias de la Educación	„ „ „ José Rezzano.
Higiene Escolar	„ suplente en ejercicio Ing. Antonio Restagnio.
Psicopedagogía	„ interino Dr. Alfredo D. Calcagno.
Antropología	„ titular Sr. Rodolfo Senet.

SECCION HISTORIA

Prehistoria Argentina y Americana	Prof. titular Dr. Luis María Torres.
Historia Argentina	„ „ Dr. Ricardo Levene.
Historia Antigua	„ interino Sr. Pascual Guaglianone.
Historia Europea	„ „ Sr. Rómulo D. Carbia.

SECCION LETRAS

Teoría y Práctica de la Composición	Prof. titular Sr. Arturo Marasso Rocca.
Literatura Castellana	„ suplente en ejercicio Dr. Altenso Corti.
Literatura Europea	„ „ „ „ Sr. Rafael Alberto Arrieta.
Latín 1º y 2º curso	„ titular Dr. Juan Chiabra.

LA EDUCACION DE LOS ADULTOS EN INGLATERRA

La educación de los adultos es hoy, en Inglaterra, un grave problema. Todos quieren resolverlo de acuerdo con los principios que caracterizan las diversas corrientes de la opinión pública. Los unos ven en él una consecuencia directa de la reforma fundamental que ha llevado a cabo la ley Fisher de 1918, sin asignarle mayor importancia que la de ser un complemento necesario de la instrucción elemental; los otros, especialmente en los centros universitarios de Oxford y de Cambridge, la encaran como un tema de extensión cultural destinada a poner al alcance de los obreros, de los pequeños rentistas, de los empleados de comercio y de la administración, las nociones generales de los más opuestos conocimientos, ciencias del hombre y de la naturaleza, artes, literaturas antiguas y modernas, etc.; los otros, en cambio, piden una transformación de fondo, que haga de la enseñanza de los adultos el eje principal sobre el que debe asentarse la nueva política educativa del estado.

Esta última corriente es la que hoy se debate más en los centros educacionales de Inglaterra. Personajes tan eminentes como Lord Haldane han llegado a decir que las universidades tienen la obligación de considerar como una de sus tareas más esenciales la de la educación de los adultos, por medio de una amplia difusión de las materias que hasta ahora han constituido su característica más importante. A su vez, The Workers' Educational Association ha indicado netamente cuáles son, en ese sentido, los puntos principales que deben ser tenidos en cuenta por las Universidades para que sea una realidad la educación de los adultos. Según lo establece en

su disposición primera el memorándum de las aspiraciones de esa asociación de obreros enrolados bajo la bandera del laborismo; “la provisión de una educación liberal para adultos debería ser considerada por las universidades como una parte normal y necesaria de sus funciones, aplicando, en consecuencia, para llenar ese propósito, una mayor proporción de sus rentas”. Y en su disposición novena, se concreta claramente su pensamiento, en la siguiente forma que demuestra cómo esa aspiración del proletariado inglés no se limita sólo a desear una difusión de enseñanzas superficiales o de ocasión: “Es esencial que deben existir las mayores oportunidades para facilitar a los adultos el estudio en las Universidades durante largos o cortos períodos. Las Summer Schools (Escuelas de verano o de vacaciones que funcionan desde hace tiempo en algunas casas de altos estudios universitarios) deben ser extendidas y preparadas en forma como para ofrecer a los estudiantes no oficiales (extra-mural students) las oportunidades necesarias para estudiar durante todo el año, proveyendo los medios para que cursen en ellas los modestos empleados municipales, maestros,” etc.

Sin embargo, ya este mismo programa de propósitos, que resultaría extraordinario e inconcebible en el medio universitario argentino, viene a ser deficiente y hasta inconveniente a juicio de ciertos centros laboristas más avanzados. Según ellos, la universidad no puede ser la institución que difunda la verdadera cultura técnica y moral que el pueblo tiene el derecho de exigir. Ella es una de las grandes fuerzas de resistencia de las clases conservadoras de la sociedad. Su personal directivo y docente, sus métodos de enseñanza, su enseñanza misma, tienen por fin principal defender el pasado capitalista de los avances constantes de las clases trabajadoras de la población; en consecuencia, ellas no pueden estar en condiciones de guiar al pueblo inglés por el derrotero que le señalan las nuevas orientaciones del mundo. La Universidad debe ser dejada de lado o transformada por completo. De otra manera, su espíritu arcaico amenaza infiltrarse en el cerebro de las clases inferiores de la población, dificultando así su marcha hacia la conquista progresiva de sus derechos económicos y culturales.

Por exagerado que sea o parezca ser este criterio, él res-

ponde estrictamente a la gran renovación educacional que en estos momentos agita a las clases directivas y proletarias de Inglaterra. La vieja Universidad medioeval que tenía a orgullo decir que la batalla de Waterloo había sido ganada en las canchas de juego de Eton, a pesar de estarse transformando rápidamente, no puede ser considerada por los espíritus más avanzados del laborismo como una institución que esté en condiciones normales de dar a todo el pueblo una educación que hasta ahora sólo había beneficiado a los estudiantes inscriptos en sus colegios más o menos aristocráticos. Ellos no la ven sinó como una pertenencia casi exclusiva de las clases dirigentes de la sociedad. Confunden lo que sólo fué un signo de los tiempos, en que las únicas personas que buscaban la cultura general eran los hijos de las clases ricas o acomodadas, con lo que ellos ven como una modalidad esencial de la época actual, esto es, la aspiración del proletariado hacia el conocimiento universal; y de esa confusión derivan consecuencias que están muy lejos de ajustarse a la realidad. Es, como se ve, más que nada, una tesis de combate. Se olvidan de que la universidad no podía abrirse al pueblo en momentos en que en el pueblo, por razones económicas, por razones sociales, por razones políticas, no veía en ellas nada que fuera un ideal para sí mismo. La universidad, más que de las contribuciones del estado, vivía de la munificencia de sus ex-alumnos. Daba la cultura clásica característica que exigían de ella las clases superiores que frecuentaban sus aulas. Aspiraba a formar los hombres de gobierno o de administración que respondían a las necesidades sociales del tiempo. Pero, ello no significaba en manera alguna que haya aspirado a ser un baluarte de defensa de las viejas ideas del conservatismo inglés. Fué lo que debió, lo que pudo ser en un momento dado; nada más. Y la prueba de ello es que hoy se transforma, se abre a la nueva vida, se encauza por sí misma en tendencias que han nacido de su propio seno, mucho antese de que se convirtieran en una aspiración de los congresos laboristas de 1919 y de 1920.

Nada más significativo, en este sentido, que lo que opinan algunas autoridades universitarias. En un libro que acaba de ser editado por Mr. John Parry, Vice - master del Trinity College en Cambridge, con el título de "Cambridge Essays

on Adult Education”, se dicen cosas que señalan con toda precisión como encaran los centros universitarios ingleses el problema capital de la enseñanza de los adultos. Así, Mr. Marsbridge afirma que: “una universidad debe extender hacia el exterior sus raíces y sus ramas. No puede ser jamás una sociedad cerrada. El día de los patrones ha pasado; hoy es el amanecer del día que será de todo el pueblo”. ¿No es esto mismo lo que ha pretendido decir The Workers’ Educational Association? Las voces que reclaman, desde abajo, una más completa y más general participación en los beneficios de la cultura, suenan al unísono con las voces más autorizadas que salen espontáneamente de las universidades. Por eso, ciertos esfuerzos de algunos círculos laboristas, aparecen como exagerados. Desconfían de la universidad, viendo en ella sólo el viejo molde de la sociedad capitalista, y, en consecuencia, pretenden lograr la realización de su ideal por vías nuevas, completamente desvinculadas del organismo universitario tradicional. Así han nacido dos instituciones educacionales, netamente laboristas, The Labour College y The Plebs League. Ambas están dirigidas y sostenidas por las clases trabajadoras que aspiran a hacer de ellas centros de estudios adecuados a las necesidades del presente y que no se basen en los principios del sistema económico que ellas combaten en la organización política de la sociedad actual. Y aunque por el momento, sólo pretendan comprender cursos cíclicos de materias preferentemente económicas e industriales, ya comienza a aparecer en ellas una tendencia marcada a convertirse en centros de estudios superiores, en los cuales pueda adquirirse una cultura general no viciada por dogmatismos ni por influencias conservadoras.

Todo esto demuestra una real transformación de valores educacionales en Inglaterra. El Board of Education, que tiene a su cargo la aplicación progresiva de la ley de 1918, las universidades, los congresos laboristas, las voces sueltas de la prensa, de los meetings religiosos o políticos, tienen como propósito fundamental, paralelamente al vasto problema de la reforma general de la educación pública, el de la enseñanza de los adultos. Y no como sucede entre nosotros, por ejemplo, como un medio de destruir el analfabetismo, sino como un objetivo básico de alta cultura popular. El partido laborista

inglés, las autoridades administrativas y universitarias, han podido apreciar a fondo, a causa del enorme sacudimiento social producido por la guerra, los graves peligros que entrañara para la nación la falta de una educación técnica y general en las masas trabajadoras de la población. De ahí que al mismo tiempo que en el momento más terrible y más crítico de la guerra, en pleno año 1918, se redactaba y se discutía la gran ley que ha venido a transformar la esencia y la organización de las instituciones educacionales, hayan surgido nuevos ideales de renovación intelectual en las clases adultas de la sociedad. Era que el remedio no consistía en aprender a leer y a escribir sinó en estar preparado para la solución de los problemas angustiosos que plantearía la terminación de la guerra. El estado no podía desentenderse del futuro del ciudadano, una vez que éste hubiera cursado toda o una parte de la escuela primaria. La cultura general o el perfeccionamiento técnico eran derechos de todos los hombres, ya que todos contribuían al sostenimiento de los institutos superiores de enseñanza clásica, técnica o profesional. Por eso, nadie planteó el caso en Inglaterra como un problema simple de alfabetismo, sino como la necesidad de una vasta y trascendental reforma.

Que ella se realice o no, es cosa que sólo el tiempo dirá. De la lucha de tendencias diversas que hoy existen, algo importante se logrará, sin embargo. Porque todo no consiste en desear y en resolver. Los congresos, las asociaciones laboristas no piden sólo cultura, sinó también los medios financieros necesarios para adquirir adecuadamente la cultura. En efecto, a un obrero no le basta saber que en una Universidad lejana hay cursos que él puede seguir para alcanzar una mayor ilustración técnica o general, por cuanto sabe también que la vida es cara en Oxford y que una estadía en sus colegios requiere gastos considerables e implica falta de salario durante una temporada más o menos larga. En consecuencia, el problema de la educación de los adultos no se soluciona con solo abrir a todo el mundo las puertas de las Summer Schools universitarias, sinó con una contribución del estado que permita a los obreros o a los pequeños empleados costearse esa educación superior en forma cómoda para su familia y para él. Pero, como esa contribución, a su vez, tiene que ser, de parte del estado, consi-

derablemente muy grande, ella ha de pesar sobre el pueblo en forma de nuevos impuestos. La cuestión, así, de puramente cultural, se convierte en económica. ¿Puede pretender resolverla el estado, dentro de sus medios actuales? Es menester tener en cuenta lo que ella significa. A los enormes gastos soportados por la Gran Bretaña durante la guerra, viene a agregarse ahora el mayor costo de la educación, que en dos años, de 1918 a 1920 ha aumentado en 26 millones de libras esterlinas. Esto, que demuestra a las claras como la nación británica encara la solución del problema de la instrucción primaria, indica, al mismo tiempo la enormidad de las sumas que sería necesario invertir para costear la enseñanza de los adultos en la forma que parecen exigirlo las corrientes manifiestas de la opinión pública. ¿Será posible que haya dinero para tanto?

La cuestión es de una gravedad extrema. El partido laborista no pide sólo una instrucción de primeras letras para los adultos. En un opúsculo que acaba de publicar al respecto *The Workers' Educational Association*, se establecen netamente sus propósitos esenciales. Las autoridades escolares locales, se dice en él, deben considerar la necesidad de dar ayuda a la educación de los adultos, como si ello fuera una parte integrante de sus deberes, lo mismo que tratar de incluir secciones especiales para ella en sus planes educacionales. Se recomienda el establecimiento de institutos no vocacionales, en forma tal que sus rasgos más significativos sean los de acordar preferencia a ejercitaciones recreativas y sociales, como también música, dramática, danzas y modalidades artísticas. Los colegios a los que se destinen subvenciones del Board of Education, deben ofrecer facilidades para el estudio de la Literatura, de la Historia y de las Ciencias Económicas. Para los distritos de campaña, la cuestión se complica. Se afirma que el problema rural es esencialmente un problema de nueva creación de la comunidad rural, desarrollando nuevas condiciones sociales y una nueva cultura. Se necesitan institutos de aldea, de propiedad municipal, y que tengan grandes salas que sirvan para meetings, conciertos, lecturas, actos dramáticos y pequeñas habitaciones para aulas, etc., calculándose que la contribución del estado para que pueda llevarse a cabo esta idea ha de exceder en mucho de cinco millones de libras. En

cuanto a los objetivos educacionales de estos centros de campaña, ellos son complejos, pues según los que los planean, no solamente han de referirse a las materias comunes, Historia, Economía, Ciencia y Literatura, sino también, como en las ciudades, a finalidades de arte y de adorno artístico. Debe hacerse un esfuerzo máximo para desarrollar las facultades dramáticas de apreciación y de expresión que existen en forma latente en la población rural, lo mismo que para conseguir que se realicen excursiones periódicas de buenos actores. Las ciudades y las aldeas más importantes deberían ser los focos de la obra educacional que se consolidará y se coordinará por la acción de organizaciones directivas de carácter voluntario y libre.

Y como si todo esto fuera poco, he aquí que el reciente Congreso de las Trades Union que acaba de celebrarse en Portsmouth, después de haber manifestado por medio de uno de sus miembros más conspicuos que: “la cuestión educacional era la más importante de todas las que tenía que considerar”, resolvió votar por unanimidad la siguiente proposición, que “la ley de educación (esto es la llamada ley Fisher de 1918), debería ser reformada en el sentido de establecer que todo niño en condiciones, que desee ingresar en la segunda enseñanza, debería poder adquirirla juntamente con una pensión”.

Este gran movimiento en favor de la mayor cultura general del pueblo, que también se puede observar en Alemania, es uno de los signos más característicos de los tiempos que han sucedido a la guerra. Son, por así decirlo, nuevas corrientes que modifican los viejos conceptos de la educación clásica. Antes, nadie consideraba necesario modificar las divisiones tradicionales de las escuelas, clasificadas en primarias, secundarias, técnicas, profesionales, universitarias. El obrero, el pequeño empleado, tenían bastante, y aún de sobra, con el ciclo completo de la escuela elemental. Hoy semejante criterio se ha modificado sustancialmente. La educación completa es un derecho de todos. El estado no puede sostener que su misión ha terminado cuando da a un niño la enseñanza primaria. Nuevas necesidades exigen nuevos sistemas. Las universidades pueden seguir siendo un centro de altos estudios para un grupo restringido de las clases acomodadas, pero, deben también abrir sus puertas para que todo el que quiera, esté en condiciones

de ir a ellas, por los menos en los meses de vacaciones, para adquirir mayores conocimientos culturales. Y lo mismo debe suceder con la enseñanza secundaria. Ayer, ésta era sólo una faz intermediaria en la carrera de los educandos que se dedicarían a seguir los cursos superiores de una universidad; hoy es una institución que ha de dar cabida a todo niño que desee frecuentarla, para lo cual el estado debe proveer a su mantenimiento en ella por medio de pensiones regulares.

¿Todo esto significa una renovación completa de los valores educacionales? Tal vez. Lo que sí es seguro es que la enorme guerra de 1914-1918, no puede haber pasado impunemente por el mundo. Antes de que ella estallara, era posible hablar de la educación de las masas populares como un ideal que terminaba en los bancos de la escuela primaria o en el más perfecto manejo de las herramientas de trabajo. Sobre las naciones reinaba la paz, la tranquilidad, la estabilidad indefinida de todo lo existente. El hombre era un ser domesticado por las costumbres suaves y uniformes que se propagaban desde el centro a la periferia de cada una de las grandes naciones civilizadas de Europa. Se iba lentamente en pos de la felicidad universal. Los sabios, los profesores de pedagogía, los maestros, los periodistas, los literatos hablaban de los beneficios de la educación y de la inmensa trascendencia de sus ideales sociales. Cuando mirábamos hacia atrás, y veíamos a un siglo apenas de distancia los campos de batalla de Napoleón, nos parecía que una eternidad separaba nuestro mundo plácido de aquel mundo de sangre y de fuego...

Sin embargo, en la paz infinita de la noche rompe a tronar de repente el cañón de la guerra. Y todos los ideales se derrumban, como si no fueran otra cosa que un ilusorio castillo de naipes. Nada queda de los viejos programas de la filosofía tradicional. El hombre, que parecía domesticado para siempre por las blandicias de la vida burguesa, se hunde en las trincheras, vuela por los aires, navega bajo las aguas del océano y cierra su inteligencia para todo lo que no sea odio y muerte. ¿Para qué habrán servido cien años de educación en que sólo se había enseñado lo contrario de lo que la guerra revelaba en el fondo misterioso y salvaje del alma del hombre? He aquí el problema pavoroso que están viendo en su catastrófica realidad los pocos cerebros sanos de Europa, los

hombres que han visto nacer una luz de esperanza en medio del horror de la contienda.

Es menester asentar la educación del mundo sobre nuevas bases. Debe morir la escuela que sólo enseña a instruirse y a ser un perfecto instrumento de trabajo. Dar al hombre aptitudes técnicas, profesionales, exclusivamente, habrá sido muy útil para forjar la riqueza económica de ciertas naciones, pero, con ello no se ha logrado hacer mejor al hombre, ni darle las fuerzas necesarias para que pueda oponerse a todo lo que disminuya la característica esencial de su ser, que es su propia personalidad. ¿Para qué han servido al mundo las mil escuelas que enseñaban al obrero en Europa los más admirables perfeccionamientos de las máquinas y de los cultivos agrícolas? Nada más que para alargar durante cuatro años y medio la más espantosa carnicería de la historia humana. ¿Será un ideal volver a comenzar de nuevo, sembrando las mismas semillas en el mismo surco?

He aquí lo que parecen haber comprendido algunos hombres que sueñan en Europa con una renovación de los valores morales del mundo. Malgastar las fuerzas vivas de los pueblos con el único propósito de hacerlos servir para el engrandecimiento de un régimen asentado en la injusticia enorme del capitalismo industrial o encenderlos en odio para asentar sobre la tierra una nueva organización que haga de la humanidad un inmenso rebaño comunista en que la única aspiración sea trabajar para el estado con el fin de ser alimentado por el estado, es hacer del mundo un infierno sobre la tierra. Y no puede ser así, porque no se reforma la humanidad ni se curan sus males con leyes ni con programas económicos. La transformación ha de venir de adentro, del hombre mismo, si es que viene.

Por eso es tan interesante el movimiento cultural que se está iniciando tan vigorosamente en Inglaterra. La educación de los adultos, realizada con un criterio que no es el del simple alfabetismo primario ni el del perfeccionamiento técnico del obrero, se considera como un ideal destinado a transformar las bases tradicionales de la sociedad. Esta debe dar a todo hombre los medios necesarios para elevarse en cultura general, sin trabas de ninguna clase. Escuelas, Colegios, Universidades, deben estar a su alcance, no para ser un esclavo más

apto de los capitalistas o de un estado comunista, sinó para que llegue a adquirir los atributos que forman el concepto integral de la idea de hombre. De su posesión por el mayor número posible de individuos, nacerá una sociedad mejor. Pero, esa posesión no ha de ser, como hasta ahora, una simple apariencia externa, como un barniz sobre una madera tosca, sinó una verdadera adquisición que se incorpore al patrimonio espiritual de cada uno, como incorpora los jugos de la tierra la planta que se abre en flor. Así se está encarando en Inglaterra este grave problema de renovación de valores éticos. La universidad baja hacia el pueblo y el pueblo sube hacia la universidad. De esta manera, hay derecho a creer que el resultado será lo más adecuado posible a las exigencias culturales del presente.

JUAN P. RAMOS.

Buenos Aires, Diciembre 6 de 1920.

LA ESCUELA NORMAL, EL MAESTRO Y LA EDUCACION POPULAR

GRAVES DEFICIENCIAS

REFORMAS FUNDAMENTALES QUE RECLAMAN LOS ESTUDIOS NORMALES

NOTA. — El presente trabajo fué leído en dos conferencias dadas en Setiembre 25 y Octubre 1.º de 1916, bajo los auspicios de la Asociación Nacional del Profesorado, presidida por el entonces senador nacional don Manuel Láinez. Quedó sin publicarse porque deseaba completarlo con un capítulo más. Lo publico ahora no sólo por continuar subsistentes los males en él criticados, sino porque el asunto reviste doble interés ahora, si es verdad, como se anuncia, que en breve será discutido el Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción pública que en 1918 elevara el P. E. al Congreso Nacional.

No he alterado ni siquiera la forma de exposición; sólo agregó una que otra nota complementaria.

P. A. P.

I.—CONSIDERACIONES GENERALES

Predicar la perseverancia a los demás y desistir, después, uno mismo, de continuar una obra buena, desalentado porque dificultades inevitables retardan su terminación, fuera indigno de un educador y propagandista sincero.

Hace ya alrededor de 25 años, perdónese la referencia personal, que vengo abogando porque se produzca la reforma de los estudios normales organizándolos con un criterio distinto del que hasta hoy en ellos ha dominado. No dejé de insistir en sin número de oportunidades, ya en conferencias y trabajos particulares, ya presentando informes y proyectos oficiales desde los distintos cargos que ocupara, ya en congresos

de educación, por la prensa, etc. (1). Y varios ministros y otros elevados funcionarios de la educación, conocieron mis proyectos y mis ideas antes de decretar o sugerir reformas que llevaron sus firmas sin excluir el plan de 1914 hoy en vigor todavía.

No obstante no he conseguido determinar las modificaciones que propicio.

Varias explicaciones puede tener el hecho. Sólo enunciaré dos.

La primera: que esté equivocado en mi propaganda y la organización que encarezco no sea superior a la vigente.

La segunda: lo que sostengo puede ser mejor que lo existente; pero no he sabido demostrarlo, no he convencido a nadie. El pleito era bueno. Fué malo el defensor.

Caben, por cierto, otras explicaciones, menos desfavorables para mí. Me abstengo de enunciarlas; suponed las que os plazca.

Un hecho sí quiero dejar sentado y una manifestación categórica establecida. El hecho: que en el sinnúmero de casos en que hice pública mi opinión, jamás hallé quien la destruyera a pesar de provocar francamente la discusión, como hoy mismo voy a provocarla. Lejos de ello, en múltiples casos, en asambleas de profesores y en congresos de educación, mis conclusiones fueron aplaudidas sin reservas y hasta sancionadas por unanimidad. La manifestación: que tengo la creencia, cada día más acentuada, de que no estoy equivocado; pero conservo mi espíritu abierto a la deliberación, sin prejuicios, por más que ésto parezca contradecir aquéllo.

Y desde ya solicito quiera tomarse buena nota de mis afirmaciones relativas a hechos concretos y de las doctrinas o medidas que propicie, para contestarlos si no fuesen exactos. Obligará mi gratitud quien con franqueza critique. Anhele vivamente la discusión; la querría sobre todo con los creado-

(1) Oficialmente propuse las reformas en múltiples ocasiones, desde 1898. — Véase principalmente mis trabajos *Deficiencias de la Educación Argentina* (1898), *Enseñanza Secundaria y Normal* (1901), *La Escuela Primaria* (1905), *La Educación Común en Buenos Aires* (1910), *Reformas en las Escuelas Normales de Maestros y Profesores* (1912), *El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba* (1912), *El Profesor Secundario* (1915), etc. Puede verse también la *Memoria ministerial* de 1902.

res o defensores de otra organización de estudios, particularmente con los autores del plan en vigor.

Si resultara que en lo que esponga, sea o no sea nuevo, sólo existe la aplicación de verdades ya conquistadas por la ciencia y en otros casos conclusiones de sentido común, tanto mejor. Ello hará la fuerza de mi argumentación, justificándose mi insistencia si demuestro que contra tales verdades y conclusiones conspira la organización dada a los estudios normales.

El asunto es de la mayor trascendencia y como ninguno vinculado a todo nuestro problema escolar. Es infinitamente más importante y urgente de lo que parece creerse, si es verdad que, en definitiva, la grave cuestión social, que a todos preocupa, es esencialmente un asunto de educación.

Puesto que la inmensa mayoría de nuestros escolares no van más allá de los grados inferiores y elementales de la escuela primaria, importa asegurarles una educación racional y un mínimum de instrucción concreta sólida, útil de veras, práctica, y eso depende en primer término del maestro con todos los recursos requeridos y por lo tanto de las escuelas normales que forman el maestro, de los encargados de organizar las escuelas normales para que produzcan el tipo de educador que el país necesita y del gobierno superior de las escuelas que ponga a ese educador en condiciones de dar de sí todo lo que debe y puede dar.

Estas son verdades de Pero Grullo; pero acaso por eso, porque están en la conciencia de todo el mundo, no se tienen en cuenta. ¡Maldita la gracia que tiene hacer lo que todos dicen que debe hacerse, aun cuando sea realmente lo mejor!

La anticipada deserción de los escolares, que tanto da que decir, y que, por otra parte, es un fenómeno que hasta en los Estados Unidos se produce en parecidas proporciones, no sería tan grande si la enseñanza dada en los grados elementales fuera capaz de convencer a los padres de que no son perdidos, sino ganados para el hijo, dos o tres años más pasados en la escuela (1).

(1) En la Capital Federal había en 1917, en 1º grado superior 50.000 inscriptos, en números redondos; de ellos han llegado a 4º grado en 1920, sólo la mitad (24.516). En 1920 hay inscriptos 68.663 en 1º inferior, 24.556 en 4º y 9.323 en 6º grado.

¿No hace acaso más de un cuarto de siglo que se demostró entre nosotros la necesidad de incorporar la enseñanza manual a la escuela primaria y por ende a la normal?

¿No le consagramos algunos de nosotros nuestra energía y nuestros entusiasmos propagándolo en todo el país, formando maestros, organizando talleres para dar el ejemplo y probar su eficacia? ¿Por qué lo dejaron después caer en el olvido y se desvirtuó su enseñanza en las muy contadas escuelas que la conservan? Por lo mismo que otras veces se desvirtuó o se detuvo el progreso de lo que ya andaba bien, por ejemplo, la enseñanza de los ramos básicos y el dibujo y la educación física y la moral también, tan esenciales, sacrificadas o descuidadas para concentrar la atención casi exclusivamente en estremer el carácter llamado “nacionalista” de la enseñanza, con manifestaciones externas exageradas, y por lo mismo contraproducentes, de un “patriotismo” anacrónico. Parecería olvidarse que la solidaridad humana es ineludible y que reposando esencialmente en el supremo bien de la justicia, ha de fundarse en ella el bienestar individual y colectivo. Ello no excluye sino que, por el contrario, supone lógicamente que cada uno ame más y procure ante todo el bienestar de la porción de humanidad a la cual se halla más inmediata y naturalmente vinculado, la propia patria. Patriotismo y humanitarismo, son términos que se complementan. Lo que sí es incompatible es la existencia de un sincero patriotismo, con una disposición de espíritu que permite a ciudadanos de figuración asumir actitudes nocivas al país, como por ejemplo aceptar o continuar en el gobierno de ramas fundamentales de la administración pública o de las instituciones que más afectan el progreso de la patria, cuando se carece de las aptitudes y condiciones necesarias para dirigirlas.

Permítaseme sentar, por conocidas que sean, las premisas indiscutibles siguientes, que han de servir de base a mi exposición:

a) Que si el analfabetismo es fundamentad problema a resolver, no queda bien solucionado con la creación de escuelas si éstas son malas; si enseñan por ejemplo a leer mecánicamente, pero no cultivan el hábito de la lectura, y si por

no dar direcciones ni crear hábitos morales suficientes, el niño y el joven sólo van a utilizar el aprendizaje leyendo lo que ha de corromperles de preferencia a lo que puede moralizarles e instruirles en cosas sanas.

b) Que lo real es la existencia de ese otro analfabetismo de los que saben leer, pero leen lo malo o no leen nada, ni tienen un mínimun de instrucción concreta, util, ni hábitos mentales y morales, ni mucho menos las habilidades físicas y manuales suficientes. En una palabra, y para emplear la fórmula comprensiva que me es propia y grata y en la cual, por lo mismo insisto: la escuela actual, no desarrolla en el niño, la aptitud general para el trabajo (1) ni las aptitudes especiales requeridas para subvenir a sus necesidades más urgentes y comunes y de cuya satisfacción depende la felicidad individual y colectiva.

c) Que ello se debe no sólo a la insuficiencia de los elementos materiales, edificios, textos, útiles, sino, en primer término a la del factor esencial, sin el que todos los demás rodajes del organismo escolar, nada significan: el maestro apto en todas partes, en la gran ciudad y en la más pequeña de las aldeas.

Y es sabido que el número de maestros sin título en casi toda la República es mayor que el de los diplomados, teniéndolos en buen número hasta la Capital Federal.

d) Que el maestro apto y su acción eficaz, presupone:

1) La Escuela Normal bien organizada técnica y administrativamente.

2) La ubicación segura y conveniente del maestro egresado.

(1) Que supone cualidades morales, intelectuales y físicas determinadas, de acuerdo con la fórmula completa que dice así:

“Si la escuela primaria ha de cumplir su elevada misión de educar e instruir preparando al hombre para la vida completa, deben correlacionarse todas las disciplinas de modo que converjan al mismo fin, *desarrollando en primer término el sér moral* y dentro de la aptitud general para el trabajo, las aptitudes especiales requeridas para subvenir a las *necesidades más urgentes y comunes*”.

Esta fórmula propuesta al Congreso Científico Latino-Americano celebrado en Montevideo, en 1900, por los delegados del Gobierno Argentino, señores Leopoldo Lugones y Pablo A. Pizzurno, fué aprobada por aclamación.

3) Su estabilidad y el ascenso según sus méritos.

4) La dirección, fiscalización y estímulo en su trabajo, confiados a funcionarios competentes, activos, y bien inspirados, bien penetrados de lo que debe y puede dar la escuela y de los medios para conseguirlo.

5) La consideración social que asegure una retribución suficiente, la tranquilidad en caso de enfermedad o inhabilitación en el servicio, la jubilación oportuna con alcance a la esposa y a los hijos, en condiciones equitativas.

Los enunciados que preceden dicen de por sí que no es el maestro mismo el responsable de lo que acontece. Muy al contrario; justo sería afirmar que en todo caso él es una de las víctimas, como lo son los niños y por ende la cultura del país, tardía en extenderse y en alcanzar el grado de elevación necesario.

Nuestros educadores con todas sus deficiencias, no son menos empeñosos ni menos eficaces que los de otros países considerados de mayor progreso y muchos estarían bien en las mejores escuelas primarias de cualquier parte, porque les ha tocado en suerte prepararse con profesores excepcionales, porque han tenido a tiempo los estímulos necesarios o porque, con dotes naturales excelentes, llegaron a descollar a despecho de malos ejemplos y gracias al propio esfuerzo.

Es el peso inmenso de la rutina y la dirección superior sometida a su influjo lo que ha impedido, entre nosotros, la mejora de la institución normal y del maestro, haciéndonos dar, en ocasiones, un paso atrás o muchos pasos atrás.

Entregado el gobierno central de la enseñanza unas veces al Ministerio y otras al Consejo Nacional, casi sin excepción a personas tan cultas como se quiera y bien inspiradas, pero extrañas al problema escolar, las consecuencias debían ser lo que estamos viendo.

Prescindiendo a cada rato de las indicaciones de sus colatoradores técnicos, cuando no acertaban a elegir los menos indicados o resolvían renunciar a toda cooperación de profesionales para entregarse a brillantes improvisaciones, fallando ex-cátedra sobre la razón de los defectos, han venido decretándose reformas inocuas o contraproducentes, absurdas a veces y hasta en contra de la opinión expresa de los únicos asesores que tenían autoridad y competencia para equivocarse me-

nos. Podríamos citar concretos característicos; pero resultaría poco amable de nuestra parte.

Es el gobierno de las escuelas primarias el que, como regla, no ha sabido estimular al docente, dirigirle en su tarea, rodearlo de la consideración necesaria a su mejor desempeño y estudiar seriamente la manera de darle las aptitudes requeridas, inclusive a los diplomados en ejercicio.

El maestro hizo, entonces, menos de lo que hubiera podido hacer para conquistar una más profunda, más franca estimación y protección social y como una consecuencia lógica la sociedad no ha *sentido* íntimamente que debía cuidar a sus educadores hasta haciendo presión sobre los poderes públicos convencida de que protegiendo al maestro, protegía a sus hijos, se protegía a sí misma.

Bueno; eso vendrá.

Vendrá, ¡ojalá no tarde!, el día en que el Presidente de la República y los gobernadores de provincia no puedan prescindir de las aptitudes probadas de veras y de los antecedentes notorios, al designar a los directores generales de la enseñanza, aplicando a esta rama fundamental del gobierno, el criterio que la última empresa ferrocarrilera emplea al tomar sus maquinistas: averiguar primero si serán capaces de conducir a destino, sin tropiezo, el tren que se les confía.

¿Qué? ¿No vale la instrucción pública del país, lo que un modesto convoy de pasajeros o lo que un simple automóvil de plaza, cuyo manejo las ordenanzas prohíben entregar a quien no tenga su certificado de aptitud?

Eso llegará, sí. Ayudemos, entre tanto, la evolución, procurando mejorar uno de sus factores: el maestro.

A eso responde este trabajo, que redacto un poco al correr de la pluma, pero que, bueno o regular, encierra el resultado de la experiencia ajena y de mi propia experiencia, durante muchos años de observación directa y de labor personal.

Doy lo que puedo. Si es escaso, complétenlo quienes tengan buena voluntad y más que agregar.

La discusión puede ser de fácil encarrilamiento entre nosotros y los autores de los últimos planes, si se considera que nos anima el mismo desinteresado propósito y que partimos de una base común: el reconocimiento expreso de la deficiente preparación del normalista, en ambos sentidos: en el

de su saber general y en el de sus aptitudes profesionales propiamente dichas.

En presencia del enfermo, unos y otros coincidimos en el diagnóstico, caracterizando de análoga manera la dolencia; pero su etiología puede ser diferente y aquí empieza la discrepancia.

Acaso la reforma de 1914 no se hubiese malogrado a procederse con menos precipitación y haciendo las cosas públicamente, arrostrando y hasta solicitando las críticas en vez de rehuirlas, trabajando casi en secreto, aun cuando ello no fuese hecho así deliberadamente.

Y esto no es de hoy; fué casi siempre lo habitual, nadie lo ignora. Las solicitudes o sugerencias de los directores entendidos y empeñosos en pro de medidas que hubieran sido benéficas, han caído, como regla, en el vacío, si acaso los encargados de considerarlas se tomaban el trabajo de leer siquiera los comunicados. Se comprende así que, poco a poco, hasta los mejores inspirados, se dejaran de iniciativas y propuestas, limitándose, en el mejor de los casos, a gobernar bien la propia escuela y no siempre con la libertad necesaria, que para impedirlo existen prescripciones minuciosas impuestas desde arriba y sobre todo profesores ineptos o reacios a toda corrección, pero inmovibles por razones de orden político o de cualquier otro orden ajeno a los intereses de la escuela.

Así, cada vez que nos dedicamos a reformar, sea en la enseñanza primaria como en la secundaria y normal, dirigimos nuestra atención a planes, programas y reglamentos y menos a los encargados de aplicarlos: el maestro y el profesor. Y cuando de estos nos ocupamos, también se concentró nuestro afán, principal y casi exclusivamente, en la instrucción concreta y teórica de los mismos y no en lo que importa más: en sus aptitudes didácticas, en su personalidad moral y en crearle inicialmente los estímulos necesarios a la consagración inteligente y perseverante a sus deberes.

Eso mismo nos llevó a improvisar escuelas normales en todas partes, sin preocuparnos de elegir con acierto a directores y profesores. Así, pues, en las últimas reformas, como en las anteriores, se procedió sin independizarse de lo tradicional, quiero decir, que sobre el mismo viejo molde se hicieron las modificaciones parciales mezclando siempre los mis-

mos componentes en proporciones distintas según el criterio del reformador. Nadie se preguntó, según parece, si el molde debía ser cambiado y en eso estuvo la falta, porque el molde es malo.

Así, no se creyó necesario separar los estudios generales de los profesionales propiamente dichos; siguiéronse haciendo paralelamente en el tiempo, y ese es el primer error fundamental, por sí sólo decisivo, aun cuando se incurra en otros también trascendentales.

Estos otros podría llamarlos errores por exceso, calificación que cabe al primero también.

Es el horario tomado en conjunto, lo excesivo.

Es excesivo el número de materias que se estudia por separado con distinto profesor en cada curso.

Es excesivo el número de alumnos en cada escuela; lo es en cada división, lo es el número de divisiones.

Es excesivo el número de profesores en cada escuela, en cada curso y materia.

Y más excesiva la liberalidad con que se les designa sin consultar si tienen experiencia ni si reúnen a la preparación científica y especial en la materia que se les confía, las aptitudes pedagógicas, doblemente necesarias en ellos, puesto que van a ser maestros de futuros maestros.

Otros excesos podría enunciar, v. gr. de prescripciones reglamentarias que dañan en vez de beneficiar; pero ya aparecerá cada cosa a su tiempo.

Y afirmo que casi todo lo que se ha conservado está más o menos en pugna con las leyes naturales que rigen el trabajo mental y el físico, con repercusión lógica en lo moral también.

Comenzaré por lo que puede parecer menos importante; pero ello me permitirá presentar las cosas de manera más clara, creo, a los efectos de la demostración que deseo someter al juicio sereno de todos.

HORARIO EXCESIVO Y SUS CONSECUENCIAS

¿Qué motivo principal se opone a una mayor simplificación del horario reducido, por ejemplo, a 24 clases ordinarias por semana?

Contesto: la creencia generalizada de que en menos de 30 clases no cabe enseñar el contenido de los programas.

Pero, ¿quién ha demostrado que el programa de cada ramo deba contener todo lo que encierra?

A esta pregunta podría oponerse esta otra:

¿Quién ha demostrado que debe contener menos?

Y es evidente que cabría discutir el pro y el contra de la afirmación implícita encerrada en ambas preguntas.

No voy a engolfarme en tan estéril discusión.

Si se acortaran los horarios y se redujesen los programas, los maestros no saldrían bien preparados de las escuelas normales.

Eso han debido creer los autores de unos y de otros, puesto que los han conservado largos, a través de 40 años, durante los cuales los cambios han sido casi siempre de forma, rara vez fundamentales.

¿En qué apoyarían aquella creencia?

No lo sé y quizá ellos tampoco lo supieron bien.

Analícemos rápidamente, empezando por ponernos de acuerdo en los términos.

¿Qué debe entenderse por maestro bien preparado?

Recordémoslo.

El que reúna a conocimientos concretos determinados, aptitudes pedagógicas generales y especiales que le permitan darse cuenta exacta de su misión y de la manera de cumplirla.

Pero aquellos conocimientos, muchos o pocos, han de ser sólidos y claros, y las aptitudes profesionales completas, de manera que lo habiliten no sólo para ser un buen instructor, sino, y sobre todo, un *educador* que forma hábitos mentales, morales, físicos, porque conoce bastante la naturaleza infantil, así como los medios de contribuir a su racional desarrollo.

Al saber y a la aptitud ha de unir la voluntad firme de aplicar ambas cosas en el desempeño de sus deberes.

Todo esto es lugar común y por tanto parecerá nimio repetirlo. Convenido; pero lo he hecho para poder preguntar:

¿Reunen todas esas condiciones la mayor parte de los maestros?

¿Reunen al saber, a las aptitudes prácticas y al deseo de aplicarlas, el amor al estudio, la ilustración y amplitud de criterio suficientes para no encerrarse en el círculo estrecho de una reglita pedagógica inflexible, para inspirarse, observán-

dolos, en el ambiente y en la vida reales, y adaptar a ellos su conducta, orientada siempre hacia el mayor bien y persiguiendo sin desvíos el fin último de la escuela: contribuir a la felicidad individual y colectiva?

Contesten los que se ocupan seriamente de estas cosas, los que no se dejan engañar por exterioridades; sobre todo, los que saben bien, por experiencia, cuánto puede obtenerse de los niños cuando se les educa con acierto.

Y entonces, ante la respuesta negativa y ante la falta de fervor con que a menudo se trabaja, más como quien ejerce un oficio para vivir que como quien cumple una misión civilizadora; ante la deserción de los maestros varones; ante todo eso, ¿porqué ellos, los autores de planes y horarios, ellos que son los primeros en proclamar las deficiencias de los maestros para justificar sus decretos, por qué no se han reconcentrado un momento con seriedad, buscando las causas de las deficiencias algo más allá que en la distribución de las asignaturas?

Se aprende mal, no se adquiere habilidad para enseñar, no se egresa con fe en la carrera, han dicho hasta el cansancio.

Cambemos, entonces, el plan; hay que dar más tiempo a las letras y menos a las ciencias, o viceversa; el ramo A debe estar primero, el ramo B debe venir después o al contrario; pero no se preguntan en qué condiciones trabajan los alumnos normales, cuántos y quiénes son los que les enseñan y cómo les enseñan; qué se les exige, qué ejemplo se les da; en qué medio físico, moral y estético se agitan; cuál es la situación económica en que viven, etc., etc., cuestiones que afectan infinitamente más a la formación del maestro que la existencia de un poco más de Historia o un poco menos de Zoología en el programa o en el horario.

El último pedagogo, un simple alumno normal de primer año, sabe y repite de memoria, desde que hay escuelas normales, el principio pestalozziano, que dice: “La medida de la instrucción no es lo que el maestro puede dar, sino lo que el niño puede recibir”.

Y hace cerca de medio siglo que, mientras tratamos de aplicar el principio a los niños de la escuela primaria, nos ol-

vidamos de que el mismo debe regir, inevitablemente, para los jóvenes normalistas o para el estudiante universitario.

Es como una ley física que hemos venido violando insensatamente en nombre del progreso de las ciencias, las cuales, a medida que han ido creciendo, han determinado también una inflación de los programas y, por ende, de los horarios.

Analizaré las consecuencias.

La extensión de los programas y el número de materias a estudiar en cada curso, alrededor de 18, determinaron el horario de 5 o más horas. Con menos tiempo, cada uno de los profesores no hubiera podido concluir el programa. Aun así, se llega con frecuencia a fin de año, sin haber tenido ocasión de “verlo” todo.

Ahora bien; afirmo categóricamente que la preparación regular de las lecciones, en las escuelas normales, demanda no menos de otras 5 horas de trabajo atento y hecho con cierta continuidad y reposo.

Tómese una hoja de papel y una pluma. Anótese como quien hace un cálculo matemático 5 clases diarias y 5 horas de preparación; compútese el tiempo de los viajes, las horas requeridas como *mínimum* para satisfacer las necesidades ineludibles de comer, dormir, atender al arreglo y aseo personal; considerése la clase social a que pertenecen los alumnos normales y no se olvide que la inmensa mayoría son mujeres con ocupaciones domésticas, de las cuales no conviene que se desentiendan; calcúlese todo eso y dígase después si cabe estudiar con eficacia.

No y no.

Se estudia siempre precipitadamente, saltando de un ramo a otro, hasta cinco o seis por día, sin continuidad, a causa del horario; sin reflexionar, sin llegar casi nunca a ver claro, sin consolidar nada en la mente, ni mucho menos establecer relaciones entre las distintas cosas aprendidas. Se estudia antes de comer, apenas llegados de la escuela; se estudia comiendo y después de comer, y en el tranvía y en los recreos. Y se duerme mal, y se come peor, y no se cuida de la higiene y del ejercicio físico.

¿Es necesario detallar las condiciones materiales precarias de la mayor parte de los hogares a que pertenecen los alumnos-maestros, pobres por definición?

¿Es necesario decir que con frecuencia no disponen en sus casas del espacio, ni de la luz, ni del aire suficientes para constituir un medio higiénico de trabajo?

¿Se ignora que a cada rato, para vestir convenientemente a la normalista, a fin de que “no haga mala figura”, la familia debe imponerse sacrificios que influyen desfavorablemente en el espíritu de aquélla?

Pero falta ahora preguntar:

¿Cuándo descansa esa niña?

¿Cuándo se divierte?

¿Cuándo se distrae?

¿Cuándo pasea un poco?

¿Cuándo toma sol y aire sin sus libros bajo el brazo?

¿Cuándo canta, cuándo ríe, cuándo corre a rienda suelta, quiero decir, sin la pesadilla de una tarea no concluída, de una lección no estudiada?

¿Cuándo capitaliza alegría y esperanza, para vivir siquiera de sus intereses acumulados en los días, que no tardarán en llegar, de los desengaños y amarguras?

¿Cuándo vive un poco sin sobresaltos la vida de los otros, que debe conocer tanto más cuanto que para esa vida deberá preparar a sus discípulos mañana?

¡Cuántas veces, mientras los padres o los hermanos, apenas retirado el mantel, después de la comida, se entretienen conversando agradablemente, leyendo revistas ilustradas o un romance ameno o levantándose para ir a un espectáculo agradable, ella, la normalista, que acaso ha comido con el texto junto al plato, los verá alejarse con envidia y continuará en la mesa estudiando sus lecciones, tal vez un capítulo de Higiene que le enseña, ¡oh, ironía! la necesidad de no ocuparse sino agradablemente después de las comidas!

Por la mañana, obligada a levantarse, con frío, cuando todos continúan durmiendo, escuchará todavía los reproches de los que no van a la escuela: “¡Déjanos dormir! ¡No hagas ruido!” Y los domingos, cuando todo el mundo se lanza a la calle, a los parques, al campo, ella, la que más lo necesita, continuará marchitándose sobre el libro o el cuaderno, resolviendo problemas que jamás hallará en la vida real, aprendiendo definiciones que nada dicen a su mente, haciendo con proligi-

dad, porque así se lo exigen, trabajos cartográficos que bastaría bosquejar!

¿Que exagero?

Contesten los que tengan hijas estudiosas en las escuelas normales.

Y en las primarias también, que la inconsciente crueldad no perdona ni a los menores.

¡Oh, el murmullo significativo y el aplauso interminable con que fuera acogida esta crítica insinuada en un cuento que debí leer, hace algún tiempo ante más de un millar de alumnas-maestras de tres escuelas normales!

¡Oh, esos ojos clavados en los míos ya con expresión de gratitud y que parecían decirme: “Señor! ¡Señor! Insista hasta libertarnos de esta tortura! ¡Sea bueno! ¡Insista, señor!...

¡Ya lo creo que insistiré!

Necesitamos educadores entusiastas, llenos de vida y de ese optimismo comunicativo que alienta en el trabajo y produce la perseverancia... y empezamos por ahogarlo como de exprofeso en la edad en que se es naturalmente optimista.

El optimismo se pierde cuando anda mal el estómago, cuando se nos priva, sin razón, de los goces legítimos de la vida, cuando nos sentimos agobiados por una tarea insuperable.

¡Oh! ¡Cómo llega obsesionante a mi recuerdo, la imagen de tantas y tantas jóvenes normalistas que conocí en 6º grado o en 1er. año, sonrosadas, fuertes, contentas, y que volví a encontrar en 4º año, descoloridas, agobiadas, escépticas quizá para siempre, porque lo fueron en la época de su desenvolvimiento, cuando más requerían un régimen racional, higiénico, de vida!

Cómo vuelve a mi imaginación la sugestiva lámina contemplada hace 30 años: una pareja de estudiantes, la cartera al hombro, y que detenidos frente a un grupo de gallinas que corren libres por el campo, exclaman tristemente:

¡Felice voi, galline, che non andate a scuola!

EXCESO DE PROFESORES

Falta decir que, con frecuencia, los profesores, en vez de atenuar, en lo posible, tal situación, la agrandan con exigencias indebidas pidiendo a los alumnos más de lo que razonable-

mente pueden dar. Siendo los programas largos y necesitando conocerlos íntegros, muchos “catedráticos” explican, explican, explican, una bolilla tras otra, preguntan poco, no repiten casi nunca, prescinden de los ejercicios de aplicación indispensables para entender mejor, afianzar y hacer útil la noción transmitida. A lo sumo mandan estudiar en el texto (qué textos, a veces!), y así al fin del año han cumplido.

¿Cumplido?... Sí, han “visto” el programa...

¿Si expusiera con detalles, cómo enseñan muchos de los catedráticos, el tiempo que hacen perder, la desorientación que determinan en el cerebro del alumno! Si, para colmo, contase de muchos que en vez de alentar al futuro educador haciéndole comprender la trascendencia de su misión cuando se desempeña bien, sugieren todo lo contrario despertando al anticipado pesimismo de que hace un momento hablaba...

Y eso que si son muchos los profesores que conocen apenas la materia a su cargo, son más los que ignoran el espíritu, el método, los procedimientos correspondientes a su enseñanza y en absoluto lo que debe ser el maestro primario a cuya formación han de contribuir solidariamente con el director, el profesor de pedagogía y crítica y los maestros de la escuela anexa.

Suelen sonreír despectivamente si se les insinúa la necesidad de aprender algo de eso.

¡La pedagogía! ¡Oh, la pedagogía!... Cuatro reglitas triviales y algunos principios no menos tontos con los cuales nos tiran a la cara estos pobres pedantes normalistas...

¿Y qué extraño que así piensen y con sinceridad, los catedráticos por accidente, cuando elevados funcionarios técnicos por el cargo que desempeñan, hicieron causa común, en igual sentido, con universitarios de reputación? Es sabido que con ese criterio fué arreglado el último plan, reduciendo a un minimum, al que jamás bajara, la faz profesional y elevando a una altura, como nunca tuvieron, las ciencias, que ya alcanzaban un lugar excesivo.

Ya hablaré más adelante de la enormidad de este error. Aquí deseo, sobre todo, dejar establecida otra causa principal de las deficiencias: aludo al número de profesores que tiene cada escuela normal. Es un hecho extraordinario y tan grave por sus consecuencias, que como lo he dicho en otra oportuni-

dad (1), si fuera conocido en el extranjero, se preguntarían los entendidos, si es el nuestro, en verdad, un país de gente cuerda. Y no sólo en Europa o Estados Unidos se sorprenderían. En Bolivia también, que puede darnos lecciones al respecto y no lo digo despectivamente, sino en honor del simpático país hermano, cuya Escuela Normal (Sucre) tiene una organización que puede servirnos de modelo (2).

Ni se atribuya a exageración estas palabras duras. Las empleo exprofeso y a conciencia, para herir y provocar la réplica, que ansío y no llega, pues tocamos aquí un punto esencial, estrechamente vinculado a todos los demás factores que hacen buena o invalidan la acción fundamental de las escuelas normales.

Con nuestro sistema de repartir la enseñanza entre tantos docentes distintos, unos con aptitudes, otros sin ellas, pocos con el concepto claro de lo que debe ser un profesor de futuros educadores, la mayor parte ajenos a la escuela primaria, casi todos teniendo otras atenciones, con frecuencia las más absorbentes, fuera de la escuela normal; con la consiguiente subdivisión al infinito de las materias en virtud de lo cual el mismo alumno estudia la Anatomía y Fisiología con Juan, la Higiene con Pedro, la Zoología con Ernesto, la Botánica con Lucio, la Mineralogía con Onofre, una parte de la Física con Alberto, otra con Julio, la Química Inorgánica con Roque, la Orgánica con José, la Analogía con Dionisio, la Sintaxis con Jacinto, la Prosodia con Rafael, la Literatura preceptiva con Camilo, la Historia literaria con Enrique, la Composición y la Lectura con dos o tres distintos sucesivamente, etc., etc., y así en todas las ciencias y letras y demás ramos, cuando dentro del mismo año no varían también de docentes; con este estu-
pendo sistema, ¿cómo exigir a jóvenes y señoritas entre los 14 y 18 años de edad, que entrevean siquiera la unidad de la ciencia, la relación entre los distintos fenómenos, la armonía de las leyes?, que tengan algunas ideas sintéticas del conjunto, que conozcan el terreno en que se mueven y vayan mañana a edu-

(1) En mi trabajo "El Profesor Secundario".

(2) Fué su organizador y primer director el ilustre pedagogo y sociólogo belga Georges Rouma, conocido entre nosotros por sus conferencias de 1910, y contratado para su país por el eminente estadista boliviano Sánchez Bustamante.

car también sencilla, armónicamente, sin complicar las cosas, con claridad y acierto, a los pobres niños de 6 a 14 años?

Con tan innumerables profesores, que por añadidura trabajan siendo más o menos extraños los unos a los otros, a menudo sin conocerse entre sí, con orientaciones científicas, literarias, filosóficas y hasta morales diferentes, o sin orientación alguna, sin nada que los acerque y haga converger el empeño de todos al mismo propósito netamente definido, ¿cómo sorprendernos de las deficiencias, ni siquiera en los institutos que tienen excelentes directores, pero que por sí solos no pueden suplir a los profesores que no lo son, ni contrarrestar la acción deletérea de tantos factores perjudiciales? (1).

El alumno-maestro es la víctima de esta falta de solidaridad entre quienes **debieran** de solidaridad darles el ejemplo; lo es de las distintas injustificadas maneras de encarar cosas análogas, por lo cual no sabe a qué atenerse; y esta anarquía va moldeando un cerebro sin rumbos ni criterio seguro para nada; a menudo le resulta ventajoso mentir, encarando las cosas (inclusive las de orden moral) de una manera con un profesor y de manera opuesta con otro, para complacer a los dos y obtener las notas anheladas o necesarias. Eso, si perturbada ya la rectitud de su juicio, no incurre sinceramente en contradicciones continuas por falta de discernimiento.

Se pierde tiempo en repeticiones innecesarias, porque ningún profesor sabe lo que ya otro ha enseñado: se siembra la falta de interés y el desamor por el estudio serio, la superficialidad en todo.

Otros males se producen que me abstengo de continuar concretando, porque ellos resaltarán, cuando al plantear derechamente las reformas que propicio, enumere las ventajas de reducir a un número muchísimo menor el de profesores de cada instituto.

Pero permítaseme hacer constar aquí, antes de pasar a otro punto y en presencia de lo ya expuesto, cuán grande apa-

(1) Para no citar sino dos ejemplos diré que en la Escuela Normal N^o 1, la maestra normal al terminar sus estudios en 4^o año, *ha tenido más de cuarenta* profesores distintos sin contar Regente y maestros de grado que intervienen en práctica y crítica. En la N^o 2, de varones, el maestro ha tenido, al terminar, por lo menos 35 profesores, más Regente y maestros de grado.

rece la injusticia que se comete al imputarles como una culpa, a los normalistas, la insuficiencia de su saber, su escaso criterio científico y, a veces, faltas de carácter en pugna con la misión a realizar.

La escuela normal no fué para ellos el hogar sereno y sencillo, lleno de amor al trabajo inteligente y metodizado, con sus descansos y alegres expansiones, como en familia, y con el continuo, invariable ejemplo del padre o la madre y los hermanos mayores, que deben ser el Director y los profesores.

¿Fantasía?

Oh, no, ideal realizable y del que podríamos citar más de un ejemplo consolador.

OTROS RECARGOS

Y bien; a la acción nociva de esas causas diversas, a la de varias otras que omito, v. gr., las deficiencias de los locales y la falta de material de enseñanza adecuado y suficiente; a la principal del recargo que la instrucción general, excesiva con relación al tiempo en que ha de adquirirse, determina, falta agregar otra importantísima que expofeso dejo para el final.

Conjuntamente con el estudio de tantas materias generales y especiales y con el de la pedagogía teórica, el alumno-maestro debe observar, practicar, criticar y ser criticado en la Escuela de Aplicación anexa, en algunos cursos todos los días. Ocurre, con este motivo, que debe hacer casi siempre una doble preparación: la de repasar la materia que va a enseñar a los niños y la esencial de formular el plan pedagógico de su lección, el método, los procedimientos; debe procurarse y hasta preparar personalmente (así conviene) el material de enseñanza, las ilustraciones, modelos, ejercicios, problemas, etc. Con mucha frecuencia la escuela no le da los elementos necesarios; él ha de traerlos de donde pueda y como pueda. Y acontece, a menudo, que el alumno-maestro debe enseñar asuntos que él mismo no ha estudiado en el curso normal todavía.

Y no computo otros trabajos, v. gr., lecciones particulares que muchos necesitan dar para auxiliarse y vivir. Y es sabido que los del curso superior son con frecuencia maestros de grado en las escuelas públicas.

¿Se va viendo claro ahora?... Se verá mejor cuando indique el remedio.

Considérese, pues, tan exagerado como se quiera nuestro cálculo de horas para el estudio en casa; siempre resultará excesivo el régimen actual y justificada la reducción que pedimos. Y si se me observa que muchos no trabajan las 5 horas fuera de clase, contestaré que así es; pero también es verdad lo que sentamos como premisa indiscutible: que los maestros egresan mal instruídos, sin hábitos de estudio y sin alientos, cuando no se quedan, por razones de salud, a la mitad del camino.

Los más estudiosos, llenos de empeño por tener las mejores clasificaciones, suelen ser los más perjudicados, en definitiva.

Los otros se defienden quizá instintivamente contentándose con “pasar”.

Para eso se cuenta, a menudo, con la tolerancia, muy explicable, de profesores y directores. A veces, terminada la carrera, resultan los menos “adelantados” como alumnos, más eficaces como maestros; lo mismo que acontece con los “medalla de oro” de las universidades, que suelen apagarse para siempre fuera del aula.

Aquéllos han conservado mejor la salud física y la mental, acaso por lo mismo que estudiaron menos, paradoja sólo aparente, pues dadas las condiciones y la forma en que se estudia, se adquieren malos hábitos intelectuales, se fatiga la mente y se cobra aversión a los libros, que nos han hecho sufrir en vez de causarnos goce.

Conozco un normalista sorprendido durante sus estudios por un cambio de plan, gracias a lo cual saltó un año y quien suele atribuir a eso el haber valido más que la mayoría de los que completaron el curso en la escuela. Ésta no tuvo tiempo de matar en él la frescura del espíritu y su afición al estudio hecho a conciencia.

Se desprende, naturalmente, de lo expuesto, la urgencia de poner al alumno normalista en condiciones de estudiar con provecho, vale decir, de adquirir, en el mayor grado posible, la doble aptitud general y profesional, entrando en ello implícitamente una disposición de espíritu que le permita dedicarse desde el primer momento y con agrado a su profesión. Podría

decirse que debe egresar de la Escuela Normal con una reserva de energía física y mental, de esperanza y de alegría, capaces de asegurar sus primeros éxitos y de estimularle a proseguir y aumentarlos. Esto es, lo contrario de lo que generalmente ocurre.

Se conseguiría entonces, fácilmente, que el normalista, ya egresado y en pleno trabajo, destinase algunas horas semanales a perfeccionarse, asistiendo, como ocurre en Europa y en Estados Unidos, a cursos libres diversos, en las Universidades o institutos especiales, en tanto que ahora no sólo no hace eso, sino que no compra libros, ni revistas, ni va a las bibliotecas, ni asiste regularmente a conferencias, si no es obligado, etc.

No será posible, por cierto, producir una transformación semejante de un día para otro. Ello no depende de un decreto más o menos bien concebido. Sabemos que el más alto grado de perfección sólo se alcanzará cuando la escuela y el maestro tengan en los hechos y no sólo en las conversaciones de ocasión, y en discursos e informes oficiales de particulares y autoridades, la consideración que a sus funciones corresponde, superior a la que dispensaban o dispensan los más sinceros creyentes a los sacerdotes de su religión y los pueblos más guerreros a sus militares distinguidos.

No ignoro que tal prestigio es efecto y es causa, esto es, que el maestro no ha de esperar a tenerlo para valer, sino que ha de valer para conseguirlo. Es evidente, pero hay que ponerlo en condiciones de valer y no estorbarlo como ahora sucede. La parte que a las medidas oficiales corresponde realizar es fácilmente practicable.

Enunciaré una vez más las medidas que se impone adoptar.

¿QUÉ HORARIO CONVIENE MÁS Y POR QUÉ?

I. Reducir el horario al máximo de tiempo compatible con su mejor aprovechamiento y dar las clases en las horas del día que más satisfagan a eso mismo y a *todos los demás* propósitos (subrayamos mucho estas palabras) que deben realizarse.

Cuatro lecciones diarias sobre distintas materias constituyen un máximo que no debe excederse en manera alguna,

sobre todo si son continuas, y sostengo que el horario debe ser de preferencia continuo y matutino. La duración de las lecciones no ha de exceder de 45 a 50 minutos, mejor 45.

¿Por qué solo 4 lecciones de 45 minutos y con horario continuo y matutino?

He aquí la respuesta :

a) Porque la experiencia ha demostrado hasta desvanecer la menor duda, que no puede hacerse sino por excepción un trabajo mental intenso y continuado durante mayor tiempo. Eso no lo practican, sin inconveniente, ni siquiera los intelectuales adultos que nada tienen que ahorrar para el crecimiento físico, habituados al trabajo fuerte, hecho a la hora que más les conviene y rodeados de comodidades, sobre materias de su elección o preferencia, en cuyo estudio tienen interés y placer naturales, todo lo cual disimula o atenúa la fatiga.

Los casos de Ameghino, que trabajaba con intensidad no menos de 10 horas sin haber sufrido nunca "surmenage" y otros varios que suele citarse, son de excepción; y no estoy, por otra parte, seguro, de que los aludidos no hayan sufrido más de una vez las consecuencias del recargo. Y Ameghino contrarrestaba, con ejercicios físicos diarios, los efectos del sedentarismo, que acaso contribuyó a su muerte prematura.

Dice Fleury, que Goethe, Darwin, Víctor Hugo, Michelet, Zola, Dumas padre, etc., trabajaban, produciendo, pocas horas, de 3 a 6 (sólo Michelet llegaba a 6), de preferencia por la mañana. Y eso en lo que les gustaba trabajar, sin imposición alguna.

Invito a los autores de planes, programas y horarios, a que prueben a trabajar con atención, a horas fijas, durante cuatro horas seguidas, unos cuantos días sin interrupción, en asuntos que demanden esfuerzo mental; y damos todavía la ventaja de que sean asuntos que les interesen o plazcan.

Un distinguido naturalista, médico y profesor de Fisiología de la Escuela Normal, el Dr. Fernando Lahille, apoyando mis observaciones, me citó un ejemplo feliz:

—Vea Ud., me dijo, lo que ocurre en los cinematógrafos.

Se asiste a un desfile de una serie de cintas, que enseñan o divierten, o ambas cosas a la vez, pero que, en general, demandan un esfuerzo de interpretación.

Las sesiones no alcanzan a durar 3 horas, comprendiendo los dos intervalos de 15 minutos cada uno y los breves entre cinta y cinta. Y bien, casi siempre se sale más o menos fatigado.

Cuatro horas de clase representan otras tantas de preparación fuera del aula. Y si ocho horas son un exceso para el adulto, no se dirá que son pocas para el joven y la señorita entre los 15 y los 20 años, en pleno desenvolvimiento físico, intelectual y moral, con todas las consecuencias que de ello surgen.

b) *De preferencia clases de 45 minutos*; primero, porque ese tiempo basta (1) y no habría más que argumentar; segundo, porque para el buen profesor 5 minutos más o menos nada significan, y si el profesor es malo, vale más que la lección dure menos; tercero, porque si el cercenamiento de 5 minutos a cada clase en nada perjudica a las mismas, cuatro veces cinco minutos son veinte, y ese tiempo retardado para el comienzo de las clases, sobre todo en invierno, o anticipado para el regreso del hogar, representa para el joven o la niña: en el primer caso, la posibilidad de hacer bien el arreglo y el aseo de su persona por la mañana, tomar con calma el desayuno, no perder, a veces, el tren, y llegar con puntualidad; en el segundo caso, significa no retardar el almuerzo más allá de las doce, poderlo tomar con la familia, no perturbando la economía del hogar y por ende, almorzando más a gusto y mejor. Esos veinte minutos pueden importar, también, la ventajosa prolongación del intervalo entre las tareas de la escuela por la mañana y el estudio por la tarde en el hogar.

c) *Debe el horario ser continuo*, (2) porque en estudios de esa naturaleza, la autopreparación, sobre todo cuando es, como en este caso, dirigida y fiscalizada, vale tanto o más que el trabajo en clase; no puede prescindirse de ella y menos tratándose de futuros maestros o profesores. Y no hay autopreparación sólida posible, si el estudiante no se entrega a ello en

(1) Está sobreentendido que ese tiempo puede aumentarse en determinadas clases experimentales, en laboratorios, talleres, etc., suprimiendo otras clases.

(2) Por fin, a principios de 1917, el Ministerio de I. P. recomendó, por circular, a las escuelas normales, que se implantara, como regla, el horario de un solo turno y matutino.

condiciones regulares de reposo, de comodidad, y, recalcamos esto, de *continuidad*.

Lo que más cuesta en los trabajos intelectuales es el poner al cerebro en marcha; obtenido lo cual, la asimilación o la producción mental se hacen más fácilmente: ¿quién no lo ha comprobado?

El Dr. Maurice de *Fleury*, en su libro *Introduction a la médecine de l'esprit*, tres veces coronado, por la Academia Francesa, la Academia de Ciencias y la Academia de Medicina, atribuye más que al exceso de trabajo, a la falta de método, el “surmenaje”, raro por lo demás “o accidental y pasajero en los hombres cuyo pensamiento es muy productivo y fecundo”. Lo que “demanda gasto de fuerza, de energía, es la *mise en train*, el ponerse en marcha.

Eso es lo único penoso. Los sabios se arreglan para estar siempre dispuestos, simplemente. Si tomáis la costumbre de trabajar desde que os levantáis, todas las mañanas, a las 8, vuestro cerebro se congestionará de por sí, un llamado a la circulación se hará y el órgano estará listo para funcionar, para producir pensamientos, sin que sea menester ningún esfuerzo voluntario y fatigante para obligarlo a ello. Esto se vuelve un fenómeno reflejo y los reflejos no se fatigan. Es, por el contrario, la cesación de esta actividad lo que fatiga.

Si no se trabaja regularmente y sin interrupciones, es menester a cada instante renovar la “preparación”, constreñir el cerebro a la atención, plegar la inteligencia al comando sobre una tarea dada, y esto es realmente y para los mejor dotados una causa de fatiga”.

Más adelante, el mismo de *Fleury* sienta esta regla general: “Para que no comporte sino el estricto minimum de desgaste nervioso y de fatiga, el trabajo de producción intelectual debe ser cotidiano, reglado a hora fija y matinal”.

En otro libro publicado después, e intitulado *Nos enfants au Collège*, y que parece escrito para nosotros, tan cierto es que son universales los defectos que señala, de *Fleury* aludiendo a los deficientes resultados de la enseñanza, lo atribuye a las condiciones desfavorables en que los alumnos trabajan (las mismas que nosotros apuntamos) inclusive al horario excesivo (10 horas, todo comprendido), y exclama:

“¿No es evidente que se obtendría un resultado menos mi-

serable cercenando las horas de estudio, dando más largos recreos al aire libre (1) con la condición única de exigir, en el momento reservado a la preparación de las lecciones, un trabajo vivo, intenso, un esfuerzo breve y vigoroso?”

¿No parece escrito para nosotros?

Volviendo, pues, al horario, digo que todo se malogra, el tiempo se malgasta y el estudio carece de atractivos, cuando se nos obliga a interrumpirnos en lo mejor de una tarea para empezar otra distinta, almorzar o ir a la escuela.

El horario discontinuo, sea cual fuere la combinación elegida (hágase el cálculo papel y lápiz en mano), imposibilita todo arreglo que concilie las exigencias del trabajo mental con las del orden higiénico, inseparables de las primeras, y las de orden moral y doméstico que no es lícito desatender.

Desafiamos a que se nos proponga una combinación aceptable.

También nosotros hemos abogado en pro del horario de dos períodos, pero para la enseñanza primaria, y si, en un momento dado, aconsejamos el continuo de 4 horas, en vigor desde 1906, ello se debió a circunstancias extraordinarias que no estuvo en nuestras manos suprimir, ya que los poderes ni el pueblo que los elige parecen penetrados todavía de que no hay inversión de millones más justificada, que más reditúe, ni más urgente, que la requerida para habilitar todos los locales escolares necesarios con todos sus complementos, plazas de juegos, talleres, bibliotecas, etc.

d) *El horario ha de ser matutino*, porque, como dice el refrán popular, “las horas de la mañana traen el oro en la boca”.

El alumno sale de la casa descansado, desintoxicado, si se permite el término, fresco, y en las mejores disposiciones para el esfuerzo y la asimilación mentales, ya que, además, no le perturba el trabajo de la digestión.

(1) Mosso refiere, en su tan conocido y tan olvidado libro *La Fatica*, que Ch. PAYET hizo en Inglaterra esta experiencia: dividió en dos grupos los alumnos de una clase: uno de ellos siguió trabajando con el régimen habitual: el otro grupo daba clase la mitad del tiempo y la otra mitad hacía ejercicios en un prado arbolado. Al terminar la estación, estos últimos superaron a los otros en diligencia y en el resultado de los estudios.

El desayuno de la mañana bástale para esperar hasta medio día sin inconvenientes higiénicos.

Llegado a su casa ya no comerá agitado, sin masticar el alimento para el estómago, como tampoco podía antes masticar suficientemente el pan del cerebro; no tendrá el libro junto al plato; pasará agradablemente esos momentos como los demás miembros de la familia.

Descansará después, dormirá una siesta, si le parece, y más tarde tomará de nuevo libros y cuadernos y trabajará con tranquilidad y sin interrumpirse intempestivamente.

Si necesita preparar una monografía, ensayar un experimento, visitar una institución determinada, tendrá tiempo para ello, para concurrir a la biblioteca, al gabinete de física o el museo organizados para permitir ese servicio dentro de la escuela, fuera de las horas de clase.

Podrá pasear, hacer excursiones, reunirse con sus compañeros, inclusive, en ocasiones, con los de otras escuelas normales; podrá vivir, en fin, sin ser esclavo de un régimen como el que expusimos.

Y no necesitamos reflejar las felices consecuencias de tal cambio.

Agreguemos todavía que el horario matutino generalizará el hábito de levantarse temprano, y con esto resultará una importante ventaja más de establecerlo.

Pero, sobre todo, recalquemos bien sobre la importancia de otra ventaja expresada implícitamente en lo que precede: el mayor tiempo de que dispondrá el estudiante para su auto-preparación. Hecha ésta en esas condiciones, con libertad suficiente y a la vez con facilidad para recurrir, en caso necesario, a la crítica y al consejo del profesor, resulta tanto o más fecunda que la preparación que se le transmite en el aula. Sin el peligro de caer en desviaciones graves, se cultiva la iniciativa, el espíritu de investigación, la originalidad. El triunfo obtenido después de cada esfuerzo, despertará el estímulo para realizar otro nuevo, favoreciéndose la formación de la personalidad, faz esencial de la educación, harto descuidada, empero, a pesar de su trascendencia en todo sentido. Respetaremos, de esta manera, lo que el autor del Emilio llamaba "el imprescindible derecho del hombre a la libertad de su desarrollo en vez de vaciar a todos dentro de un molde, el mismo, en

la forma general y en los detalles, en perjuicio, acaso, de lo que vale más en cada individualidad.

Pasemos, ahora, a la segunda medida que consideramos necesaria.

LOS ESTUDIOS GENERALES DEBEN PRECEDER A LOS PEDAGÓGICOS

Separar los estudios generales, que serán previos, de los pedagógicos, es la segunda medida que deberá ineludiblemente adoptarse; y será tiempo perdido, en perjuicio de la enseñanza, todo el que se deje trascurrir sin implantar esta reforma junto con la del horario y la del profesorado.

La cultura profesional propiamente dicha comprende principalmente los principios y reglas generales de la pedagogía, con el conocimiento sólido de la metodología general y especial, y todo ello reposando sobre las nociones fundamentales de la psicología aplicada a la educación.

Pero de psicología estudiada mucho menos en los libros u oyendo, y nada más, las disertaciones de un teorizador, que observando y experimentando, juiciosamente dirigidos, sobre el niño mismo individualmente considerado, y sobre el niño en sociedad con los demás. Ya no cabe discutir que es ineludible el estudio de lo que se ha llamado Paidología.

Estos estudios se harán con tanta mayor eficacia cuanto más penetrado se halle el espíritu del alumno-maestro del carácter e importancia de sus futuras funciones, de la trascendencia de la acción escolar. Si no se convence bien de esto, si no llega a *sentir* más que a entender cuanto puede influir el maestro en la felicidad humana, llenándose, por consiguiente, él mismo, de satisfacción íntima, encarará los problemas pedagógicos, el estudio de los procedimientos didácticos, el arte de insinuarse en el corazón de los niños, el secreto para ser más que un instructor inteligente, un educador que se impone y sugestiona; encarará todo eso, que es lo único que da razón de existir a las escuelas normales, como encara el estudio de una fría regla gramatical o de una abstracta cuestión de matemáticas apenas interesante.

Las consecuencias huelga exponerlas.

Eso por una parte; por otra, resulta obvio que no puede estudiarse bien la metodología general y mucho menos la par-

ticular de las distintas asignaturas, si no se conoce aun estas mismas o se las conoce incompletamente.

Y bien; afirmo otra vez sin vacilar:

a) Que a la edad de quince y diez y seis años (con frecuencia se ingresa de catorce), recién llegado de la escuela primaria, sin más disciplina mental ni instrucción concreta que las escasas adquiridas allí, y sin otra formación moral que la determinada por la misma escuela, por el hogar y por el ambiente general en que ha vivido, el alumno maestro no se halla preparado para hacer con entera conciencia los estudios generales de pedagogía comprendidos en los primeros años normales.

b) Que ni en 2º año, donde se inicia el alumno en la metodología, ni aun en el 3º, domina aquél suficientemente los ramos generales para entrar, como convendría, en los detalles del método y del procedimiento, cuyo aprendizaje supone el previo de las materias a que han de aplicarse.

c) Que aun en la hipótesis de que algo pudiera adelantarse en los estudios (lo admitimos) y hasta en ejercicios de práctica pedagógica, en los primeros años normales, no hay *necesidad*, ni siquiera ventaja ninguna en hacerlo así.

Ello importa, como lo dijimos anteriormente, un recargo tal de tareas, que malogra ambas fases de la preparación del maestro: la general y la pedagógica, con perjuicio de la salud y del amor al estudio y a la carrera.

Descartados del plan de los primeros años, los estudios profesionales, el alumno normalista no subdivide al infinito su atención; adquiere, bajo un régimen higiénico razonable, una instrucción general más sólida; llega con ésta, con criterio ilustrado y serio inclusive, porque tiene más edad, a los cursos superiores.

Con semejante base, pudiéndose despreocupar del estudio afanoso, impostergable, diario, de las Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Gramática y Teoría literaria. concentrará su atención casi exclusiva al estudio del niño, a los principios y reglas que rigen la enseñanza, a la práctica y crítica.

Sus estudios teóricos de Pedagogía serán más serios; no se limitará a leer y repetir en clase un manual por bueno que

éste sea (1). Comparará las teorías con las observaciones que efectúe en la escuela anexa.

Preparará las lecciones para ésta con el tiempo necesario y atendiendo a la faz pedagógica de las mismas, sin que la instrucción concreta le ocupe mayor tiempo que el indispensable para refrescar lo adquirido en los cursos anteriores.

Podrá detenerse a meditar y referir con calma a los principios y reglas aceptados, las críticas que formule a sus compañeros y las que éstos y los profesores a él le hagan. Y de esta manera la práctica y la crítica serán realmente fecundas aun cuando fuese menor el número de lecciones semanales. Será una experimentación racional, conciente, la que efectúe en sus observaciones del niño, del método y de la organización escolar.

Acaso así, y a medida que se seleccione con mayor cuidado los encargados inmediatos de dirigir la formación profesional, irá desapareciendo esa psicología que de todas partes y en todas las lenguas nos inunda, esa psicología de palabreo sabio ininteligible con que desde hace unos cuantos lustros se envenena a los maestros desde la Escuela Normal habituándolos a esa forma de mentir que consiste en dar por comprobado y afirmar muy sueltos de espíritu, sin número de hechos y de reglas deducidas de los mismos, antojadizamente, sobre bases desleznables y a cada rato contradiciéndose flagrantemente los psicólogos en su afán de descubrir antes que otros los secretos de fenómenos mentales que escapan todavía a los medios de experimentación existente.

Y los maestros sinceros no se sorprenderán ni desalentarán,

(1) Si dijera cuántos y cuáles libros de Pedagogía son los únicos que generalmente han alcanzado a leer durante los 4 años de estudios, no se me creería. Básteme afirmar que en la inmensa mayoría de los casos — lo he comprobado directamente muchas veces — sólo han leído algún "texto" que responde, a la letra del programa, escrito sin vuelo, sin alma, sin un poco de espíritu filosófico, que incite a pensar y haga sentir la trascendencia de la educación y encariñe con los problemas que suscita. También en esta materia se prepara el examen, se aprende a enunciar, sin penetrarlo, algún principio y a examinar unas cuantas reglitas pedagógicas y todo prendido a la memoria como con alfileres, sin una vista clara, aunque elemental, del conjunto, y sin ni siquiera un concepto preciso de todo el fin de la escuela y de la necesidad de hacer que la acción constante del educador converja a su realización.

creyéndose inferiores, como a muchos les ha ocurrido, en presencia de la profunda sabiduría de los otros; esa sabiduría que aumentando los desplantes ingenuos de sus poseedores ha contribuído a mantener vivo el desprecio mal disimulado, que en el fondo se tiene aun, en sociedad, por los pobres pedagogos y por la pedagogía, como si todos los maestros fuesen así y como si no existiera el sinnúmero de ellos, que con sencillez y modestia, siguen trabajando en pro de la cultura tan bien como pueden, aún cuando nadie les ayude ni les aliente.

El público ve y oye más a los otros, que se exhiben y hacen ruido, y dada la facilidad para generalizar, pagan justos por pecadores, medidos todos con la vara del ridículo.

Quiero abundar. Con la reforma indicada, podrá exigirse del alumno normalista que prepare él mismo, con frecuencia, los elementos materiales para sus clases, en vez de esclavizarse en la rutina de los artículos del comercio o de los modelos y ejercicios estereotipados en los libros; podrá pedírsele que tenga iniciativas propias, que prepare monografías o exposiciones verbales para habituarse a la investigación personal, a la discusión pública, en forma culta y eficaz, de cuestiones de interés; podrá obtenerse que lea determinados libros, por ejemplo, textos escolares, y haga juicios comparativos como medio de aprender a elegir los más adecuados.

Donde haya más de una escuela normal, los alumnos maestros de todas y de distinto sexo, podrán reunirse también, sea para ejercitarse, discutiendo en común tópicos diversos previamente determinados, sea en veladas literarias o musicales destinadas a que se conozcan y se vinculen por la estima y respeto recíprocos. Empezarán así a unificar sus propósitos y los medios para realizarlos los educadores de mañana, que van a encontrarse en el mismo campo de acción, la escuela, donde tendrán que enseñar la tolerancia y la solidaridad humanas, y esto no podrán hacerlo con eficacia si viven ellos mismos alejados entre sí, criticándose sin benevolencia, ajenos a toda acción colectiva y altruista.

Podrá salirse a excursiones, a escuelas o a otros lugares o instituciones que convenga visitar, atenuándose este defecto grave de hoy: que los maestros suelen vivir en otro mundo, no conociendo las cosas del lugar y de la vida para las cuales deben preparar, empero, a sus alumnos.

A todos esos trabajos, a todas esas visitas, conferencias y veladas, podrá dedicarse el normalista, sin que proteste el profesor de Historia o el de Física porque le hacen perder clases y atrasar en el programa, o sin que el propio alumno contemple lo que le llevamos a que observe, con la mente en otra parte, obsesionado por la lección de Algebra que no tendrá tiempo de preparar y por la mala nota que, en consecuencia, se le adjudicará sin compasión.

Otra ventaja de postergar los estudios profesionales es la siguiente: En ellos debe incluirse un poco de buena filosofía omitida no se porqué en el plan vigente. E insisto, entonces, en que haciendo dichos estudios en los últimos años, libre el alumno-maestro de la cuantía de los generales, con su mente más ilustrada y hecha, podrá penetrarse mejor de la trascendencia de la misión del maestro moderno, de su complejidad, del valor de los distintos factores que intervienen en la educación del hombre, de los cuales la escuela no es sino uno. Podrá ver más claro que existen muchos problemas no resueltos todavía en la enseñanza. Aprenderá, así, la prudencia para no hacer afirmaciones absolutas, sabiendo que el hombre más sabio tiene siempre una reserva de interrogantes que lo obligan a meditar y perfeccionarse, siendo exclusiva del necio la certidumbre completa en todas las cosas.

Con criterio mejor ilustrado y disponiendo de mayor tiempo para consagrarlo con calma y continuidad a los estudios aludidos, podrá cultivar el hábito de anotar, de tiempo en tiempo, siquiera, nuevas ideas, las impresiones de lo que observa y las reflexiones que le sugiere todo.

Podrá adquirir la convicción de que le conviene buscar con frecuencia el contacto con alguien que le sea superior y le induzca a elevarse siempre, conservando la sencillez y la modestia, evitando que el exclusivo contacto con sus colegas iguales y el constante hablar “desde arriba” fallando infaliblemente, le cubra con la pátina de la clásica pedantería que tanto se le enrostra sin benevolencia, porque se ignora que no son ellos, los maestros, los culpables, si la tienen.

Apreciará mejor lo que demandan el medio social, político, económico, en que el niño va a vivir y actuar mañana y sabrá adaptar a ello, en cuanto lo pueda la escuela, su acción expresa y consciente.

Se penetrará, por lo tanto, de que el maestro, como factor principal del bienestar y progreso sociales, sólo lo es a condición de poseer las virtudes requeridas, de aplicarlas con perseverancia y acierto, recordando siempre que su acción será tanto más valedera cuanto menos olvide, repito, que existen en el organismo social otros muchos factores vinculados directa o indirectamente con la escuela y cuyo concurso el maestro debe propiciarse en vez de provocar su indiferencia y hasta su oposición como a menudo acontece.

Me parece que son suficientes las razones expuestas para justificar la necesidad de la separación de los estudios; pero quiero convencer más aún, si cabe; y por eso, aun cuando fatigüe, permítaseme presentar algunas referencias a lo que se hace en los países más adelantados y a las opiniones concordantes de autoridades en la materia.

En Alemania—

En *Sajonia* la preparación general y especial se da en seis años y en un solo establecimiento pero “los dos últimos años se consagran más particularmente a la preparación pedagógica propiamente dicha”. (Friedel).

En *Prusia* hay tres años preparatorios y tres de *seminario*. En este último recién se inician los estudios de pedagogía (los 3 años, 3 horas en cada uno). Comprenden lecciones de prueba y modelos dados por los profesores y presenciados por los alumnos. Sólo en el último año toman estos la clase y dan de 4 a 6 horas semanales durante todo el año dirigidos y criticados por los profesores del seminario. Y todavía tienen de 4 a 6 semanas *continuas* de práctica, antes de la prueba final. En ese mismo tercer curso, llamado primera clase, hay 6 lecciones más de Metodología, por semana, dadas una por cada uno de los profesores de Religión, Alemán, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física, Geografía y Gimnasia.

Nótese que en ese último curso ya no hay enseñanza de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física, Química y Geografía. De los ramos generales sólo quedan dos horas de Alemán. Idioma extranjero, Historia y Religión con un total de ocho horas semanales, correspondiendo 18 a Pedagogía, Metodología y Práctica, más 7 horas de ramos prácticos (2 de Gimnasia, 1 de Dibujo, 4 de Música).

Adviértase, pues, que de los seis años que abarca el curso completo, transcurren 5 sin hacerse Práctica pedagógica propiamente dicha, 4 sin Metodología y 3 sin Pedagogía.

Y el ingreso al Seminario sólo es permitido a los 17 años, no admitiéndose después de los 24.

Es tal la importancia atribuída a la faz profesional, que el último examen, de egreso, no da derecho a emplearse definitivamente. Debe el normalista practicar, en carácter de interino, entre 2 y 5 años. A los 2 años puede presentarse al segundo examen en el seminario de la zona en que está empleado. Asiste el inspector de esa zona, y debe informar sobre los trabajos del maestro en la escuela.

Este examen tiene por objeto comprobar las aptitudes profesionales, no ya la preparación científica general. Comprende un trabajo escrito sobre Pedagogía, una lección práctica, o dos si no se aprueba por la unanimidad de los jurados, la primera; y un examen oral que comienza por Pedagogía, Historia de la Educación y Organización escolar. Se investiga respecto de las obras leídas por el maestro desde que egresó del seminario y la influencia que en él ha ejercido tal lectura. Se toma igualmente un examen de Metodología. Puede abarcar todos los ramos de la escuela primaria, pero generalmente versa sobre Religión, Idioma, Matemáticas e Historia.

En Francia —

Además de exigirse 16 años y el certificado elemental, se les somete a un concurso de admisión y por decreto del 4 de Agosto de 1905 se establece que el último año de estudios, el tercero, es destinado especialmente a la instrucción práctica y profesional. Y, nótese bien, no puede ingresarse al tercer año si no se ha obtenido en segundo, mediante examen, el título elemental o superior, que certifica la instrucción general. El examen de tercer año versa sobre los estudios y ejercicios profesionales.

Expresamente se recomienda, en las instrucciones, que se evite “en las lecciones, detalles, sutilezas y nimias curiosidades que harían perder a la enseñanza de las escuelas normales su carácter práctico y profesional”.

Organización análoga e iguales recomendaciones existen

para las escuelas normales superiores de Saint-Cloud y Fontenay aux Roses.

También aquí se exige una práctica previa en las escuelas durante dos años para poder presentarse al examen definitivo que dá derecho al certificado de aptitud pedagógica.

Y para el certificado de aptitud para la inspección y para la dirección de escuelas normales, deben tener por lo menos 25 años de edad “5 de ejercicios en establecimientos públicos de enseñanza y poseer el certificado para profesores o el título de licenciado en letras o en ciencias. Los maestros de escuela pública están dispensados de certificado de profesores, si cuentan diez años de servicios y poseen el certificado superior y el certificado de aptitud pedagógica”.

Análogos requisitos para la inspección de escuelas maternales.

Y se prosigue la propaganda a favor de una separación más radical todavía de los estudios generales y los profesionales, siendo el inspector Mironneau uno de los más decididos defensores de esa reforma.

En Suiza —

De este país me bastará citar por ahora sólo una experiencia concluyente.

En el cantón de Basilea, el Departamento de Instrucción Pública nombró en 1888 una comisión de especialistas para que estudiara a fondo los sistemas de preparación existentes. Concluyó por adoptar una organización que separa rigurosa y absolutamente los estudios científicos generales de los profesionales propiamente dichos contra lo que se hacía en las escuelas normales del viejo tipo. Los jóvenes de 17 a 19 años, dijo la comisión, edad general de los normalistas, son incapaces de ese esfuerzo simultáneo. “Fatalmente sufre una de las dos preparaciones”. Y agrega: “es menester que la preparación científica esté concluída cuando comience el entrenamiento pedagógico”.

Y así se hizo, destinándose tres semestres, al final, para los estudios de pedagogía. Se conservó algunas horas, al principio, para complementos de idioma nacional, dibujo, música, caligrafía y gimnasia; pero en el último semestre sólo quedaron estudios pedagógicos más música y gimnasia, que pue-

den considerarse profesionales como el dibujo. El total de horas es de 16, 22 y 23, respectivamente por semana en cada semestre.

Fué practicada esa organización durante más de 10 años. En 1913 se nombró una nueva comisión de estudios para que informara sobre los resultados. Esa comisión procedió con calma, observando prolijamente durante dos años más, y en 1905 se expidió confirmando las conclusiones de la comisión anterior, pero acentuando aún más la separación, pues el único ramo de lo que hemos llamado cultura general que se había conservado hasta el penúltimo semestre, el Idioma nacional, se redujo de 4 a 2 horas semanales y todavía durante esas horas debe leerse los escritos de los principales clásicos de la pedagogía (Pestalozzi, Jean Paul, Fichte, etc.). Y todos los trimestres deben redactar un pequeño tratado (monografía) que sirve a la vez de ejercicio de composición y de retórica. En el tercer semestre el Idioma desaparece también del programa.

El total de horas de este nuevo plan es de 20, 25 y 19, respectivamente por semana.

De esas horas corresponden a Pedagogía teórica y práctica: 11 en el primer curso (sin práctica), 19 (11 de teoría y 8 de práctica), en segundo; 13 (5 más 8) en tercero.

Total, 43 horas, más una semana en que cada alumno toma íntegramente a su cargo la dirección de una escuela.

Nótese que el resto del tiempo se destina a ramos que deben considerarse como profesionales, que no distraen la atención del alumno, ni lo fatigan (dibujo, música, gimnasia y trabajo manual (1)).

Una de las primeras autoridades suizas en esta materia,

(1) Entre tanto el plan en vigor entre nosotros no sólo no acentúa en los últimos cursos los estudios pedagógicos, sino que los ha reducido en todos los cursos a su menor expresión, como jamás lo estuvieron. En el último año, sobre 30 clases semanales sólo acuerda 3 a Práctica y 2 a Psicología. Sobre un total de 120 clases, en los 4 años reunidos, sólo 18 corresponden a los ramos profesionales, inclusive Psicología y Práctica pedagógica!!!

He de ocuparme más adelante de este plan absurdo, el peor de cuantos hemos conocido jamás. Puesto en vigor por el Consejo Nacional no ha sido aún sustituido a pesar de sus inverosímiles deficiencias fundamentales.

F. Guex, director de las escuelas normales de Lausania, decía ya en 1901 “Es probable que dentro de pocos años serán separadas completamente la adquisición de la cultura general de la profesional propiamente dicha”.

En Inglaterra —

La misma opinión cunde en Inglaterra. Así por ejemplo, Mister Adamson, profesor de pedagogía del King's College de Londres pide netamente que sea separada la cultura general del “training” profesional o técnico como él lo llama. Un año, así, de práctica, basta. Es partidario de la cultura universitaria de los maestros. Señala como modelo el sistema suizo a que ya hemos hecho referencia.

En otros países—

El mismo pedagogo arriba citado, Guex, dice en otro lugar expresamente, que además de los países referidos debe enumerarse a *Suecia, Austria y Hungría* donde domina la misma manera de pensar y agrega que “numerosos pedagogos entre los cuales debe citarse a Doerpfeld, Richter, Teodoro Scherr, O. Hunziker, Rein (profesor de pedagogía en la Universidad de Jena), Bayet (director de la enseñanza primaria en Francia), etc. creen que la mayor parte de los reproches dirigidos hoy a las escuelas normales provienen del hecho de que estos establecimientos están obligados a ocuparse de los ramos de cultura general hasta la salida de los alumnos normales y eso subsistirá mientras no se separen como en las demás carreras. Y Aureliano Abenza, profesor de estudios superiores de pedagogía en España después de recorrer las escuelas de Francia, Suiza y Alemania dice lo mismo (1).

No se ignora que en *Estados Unidos* no hay en todas partes una organización uniforme. Sin embargo, cabe afirmar que allí las opiniones y los hechos armonizan con lo que vengo exponiendo. Para no pecar de prolijo bástenme dos referencias.

E. Oram Lyte en un estudio publicado en el *Report* del Departamento del Interior correspondiente a 1903 decía ya que

(1) AURELIANO ABENZA: La Pedagogía y la Escuela en Francia, Suiza y Alemania.

las escuelas normales sólo reciben, como regla, estudiantes que han terminado sus estudios generales en la High-school del lugar. El curso que deben seguir entonces para ser maestros "es de dos años de duración y se limita casi completamente al estudio de la psicología, métodos para el desarrollo del niño y para la enseñanza de los diferentes ramos y organización escolar (School Management), con trabajo práctico en una escuela modelo anexa a la normal o en los grados primarios de una escuela pública. Como regla maestros expertos son colocados al frente de las escuelas normales".

El Superintendente de educación y Director de las escuelas normales de San Pablo (*Brasil*) el distinguidísimo Profesor Thompson, conocido entre nosotros pues visitó nuestras escuelas en 1910, me escribió contestando a una pregunta mía:

"Nuestro ideal es imitar a la América del Norte, donde las escuelas normales como la de profesores anexa a la Universidad de Columbia, son enteramente profesionales y sólo sirven para preparar el profesor".

El señor Thompson escribe eso después de haber visitado aquellos países y de haber hecho un prolijo estudio de sus instituciones escolares.

El buen ejemplo nos viene también de otro país vecino que hasta ayer no más carecía de escuelas normales y que inició hace poco la preparación de sus maestros primarios en forma que, ya lo hemos insinuado, nos puede servir de modelo, acaso por lo mismo que lo hacen todo nuevo y sin estar atados a tradición alguna conservadora que les impida emplear el molde más adelantado.

Gracias al patriotismo verdadero de un esclarecido estadista, el Dr. Daniel Sánchez Bustamante, alma de las más progresistas reformas escolares de su país, *Bolivia*, confió la organización de sus primeras escuelas normales, a un eminente profesor belga, conocido en Buenos Aires por sus hermosas conferencias de 1910, el doctor Georges Rouma, formado él mismo en la célebre Escuela normal y modelo de Bruselas que dirigió el maestro entre los maestros Alexis Sluys, cuya opinión huelga citar. Y Rouma implantó resueltamente el régimen de la separación, haciendo de estudios generales los dos primeros y de profesionales los dos últimos.

Y en Chile, en 1912, en un excelente informe oficial de

los Consejeros de educación, señores Joaquín Cabezas y R. Díaz Lira, éstos, después de citar, entre otros antecedentes concordantes, las opiniones de David Snedden, Director de Educación de Massachusets, y la nuestra, proponen resueltamente que los tres primeros años se dediquen a estudios generales y los dos últimos a los profesionales.

La opinión de dos grandes maestros entre nosotros—

Pero existe una opinión que me es particularmente grato citar por ser de quien es y porque demuestra una vez más cómo la verdad se revela a los hombres que la buscan con amor porque toman a lo serio el cumplimiento de sus deberes, penetrados de su responsabilidad.

José María Torres, en el informe que como Director de la Escuela normal del Paraná presentó hace 41 años, en Enero de 1880, decía textualmente:

“Nuestras escuelas normales sólo son tales en parte; están obligadas a dar a la cultura general una porción considerable del tiempo que deberían destinar exclusivamente a la educación profesional y esto no puede evitarse sino aumentando la duración del curso normal, la que podrá disminuirse cuando los resultados de las mismas escuelas normales mejoren la educación común... Gastamos así demasiado tiempo y actividad en la enseñanza preparatoria y en interés de dar extensión suficiente a la educación profesional, luchamos desesperadamente contra la deficiencia del corto tiempo disponible para formar hombres que posean no sólo un grado algo notable de ilustración, sino también el carácter y las cualidades necesarias para ser profesores capaces de mejorar la cultura moral e intelectual de los futuros ciudadanos”.

Y en su plan, la *Observación* figura recién después del primer año y la *Práctica* en el tercero. Y dice... “Con la adopción del nuevo plan de estudios se conseguiría también suavizar las rudas tareas escolares de los alumnos en los primeros años, vigorizar más sus inteligencias para los estudios ulteriores y darles una educación profesional más extensa, más sólida y fecunda”.

Por último recordaré que nuestro primer pedagogo, ya desaparecido, el Dr. *Francisco A. Berra*, era radical al respecto, esto es, decididamente partidario de la separación de los estu-

dios generales de los profesionales. Así lo oí de sus labios, cuando, como Inspector de escuelas normales, inicié mi propaganda, en pro de ese sistema, hace 23 años; y así puede leerse en su *Código de Instrucción Primaria*.

Otras opiniones en el país—

En 1898 al hacer la primera de mis giras por la República en mi carácter de Inspector, entonces, de enseñanza secundaria y normal, sometí a libre discusión ante el personal reunido de todas las escuelas normales que visité durante esa gira esta misma idea de la separación. Hubo debates interesantísimos examinándose el pro y el contra de cada cosa. Y bien; en doce de las trece escuelas normales en que se discutió el asunto, el voto fué unánime en pro de la reforma que propicié. En una, la de Córdoba, hubo un voto en contra y cuarenta y cuatro a favor.

El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba, de 1912, a mi propuesta, dió también su voto favorable a la necesidad de acentuar los estudios profesionales en los últimos cursos.

Y desde hace casi un cuarto de siglo, repito, he insistido en toda forma, oficial y particular y siempre públicamente, solicitando la separación y dando las razones, sin que haya llegado jamás a mi noticia refutación alguna a mi tesis. Por eso y porque cada día más considero esencial esta reforma, vuelvo sobre ella y solicito que se la discuta.

Si nada se le opone y si ella se practica en los países más adelantados, cabe preguntarse qué razón han tenido nuestras autoridades superiores de la enseñanza para no aplicarla siquiera fuese a título de ensayo en alguna de las escuelas normales.

Debo agregar que el ensayo, ya consentido por el Ministerio, iba a ser hecho en la Escuela Normal de Profesores que yo dirigía, cuando inesperadamente pasaron las escuelas normales a depender del Consejo Nacional de Educación, acentuándose desde entonces los males cuyas consecuencias estamos palpando cada día más. Nuevamente sometidas al Ministerio, esperan aún las reformas fundamentales de que han menester. Cumple decir que en el proyecto de Ley Orgánica sometido al Congreso Nacional por el P. E. en Julio 31 de 1918, el Ministro de I. P. ha hecho suya una de las reformas que reclamamos. En el Capítulo IIº, referente a la enseñanza nor-

mal dice textualmente: “Los estudios generales serán previos y se harán separadamente de los profesionales, intensificándose éstos en el último curso” (art. 98).

¿Alcanzaremos a ver convertidas en realidad siquiera esta reforma y la del profesorado de que vamos a ocuparnos en otra parte de este trabajo abundando en lo que expresamos al comenzar?

PABLO A. PIZZURNO.

(Concluirá)

PAPÉL DE LA EDUCACION FISICA EN LA ÉTICA SOCIAL EN LOS MOMENTOS PRESENTES (1).

Sumario: Complicación del estado social actual. — Efectos desastrosos de la escuela mentalista. — Falta de confianza de las masas populares en sus propias fuerzas. — El problema de la organización social. — Papel de los profesores de educación física. — Conceptos educativos esenciales. — Defectos y peligros del cultivo aislado de las energías musculares. — Inconvenientes del atletismo y necesidad de combatirlo.

Señores: Esta sala llena de luz y de colores, la alegría de la fiesta colorando los rostros y brillantando las miradas, la atención grave y a la vez anhelosa de todos, constituyen realmente un espectáculo bello, simbólico y sugestivo, especialmente en este recinto que es un gimnasio, cuyas colgaduras del momento, no alcanzan a disimular sus verdaderas aplicaciones diarias. Efectivamente, en este local modesto, una generación tras otra, acostumbra a fortificarse de cuerpo y de espíritu, día a día, y desde hace ya muchos años, recibiendo las lecciones de la experiencia y del alma de sus maestros. El resultado está allí, encarnado en esa doble fila de juventud fuerte y bella, que espera impaciente la hora de la consagración oficial.

Nos aprestamos así a recibir la última lección de la jornada en franca fiesta de congratulaciones amistosas. Aquí están los alumnos de ayer, hoy profesores; allá los padres y los amigos; más lejos los admiradores; ninguno indiferente — todos interesados en la obra social que desarrollamos.

Sólo a fuerza de ser este un espectáculo que ya nos es

(1) Conferencia dada en el Instituto Nacional Superior de educación física, en la colación de grados de los profesores egresados en 1918 y 1919, en Mayo 29 de 1920, por el Director, Dr. E. Romero Brest.

familiar, podemos olvidar, a veces, por un momento, su alto significado: envuelve efectivamente valiosas enseñanzas para todos, que no por ser particularmente sugestivas son menos reales e importantes. Aquí se profesa en este instante una intensa lección de moral física, lección que flota en el ambiente y que llena el pensamiento y el sentir de todos los que soñamos con una generación argentina fuerte, sana, educada, llena de bríos y de dignidad viril. La multitud que se congrega para aplaudir el esfuerzo de los maestros y de los discípulos, se dignifica y mejora sus sentimientos; los profesores que contemplan realizada su obra espiritual, reciben el estímulo que emerge del sentimiento de que sus esfuerzos no se pierden y que valen tanto cuanto cuestan; los discípulos a su vez, confortan su espíritu y lo levantan con la aprobación social; finalmente, los viejos amigos de nuestra escuela experimentan el sentimiento placentero que hincha el alma cuando se contribuye a edificar una obra buena.

Señores:

Los profesores de educación física que ahora vamos a consagrar, se lanzan a la labor en horas bien extrañas y de complicadas necesidades sociales. El pasado entero se encuentra hoy en discusión; se habla por todas partes de una revisión de valores, como un lugar común, que pido se me disculpe por usarlo, de una revisión en todas las formas de la actividad humana; todo se ha conmovido como si un viento de tempestad hubiera barrido nuestros viejos moldes de moral y de justicia; parece que los mismos fundamentos físicos de los pueblos hubieran sufridos trastornos inauditos en la revolución mundial que nos sacude.

Unos pueblos se han lanzado sobre otros con el alma llena de enconos y con el afán de elevar cánticos de victorias sobre las ruinas sangrientas de sus semejantes; con la esperanza de procurarse la dicha mediante la conquista violenta de ventajas materiales, de riquezas, o con el fin de imponer la felicidad, interpretada a su manera, a los pueblos más débiles. Otros se han levantado para defender la libertad de la conciencia o el predominio de los más elevados sentimientos humanos, la justicia y la libertad, basando en ellos los elementos del progreso y la felicidad de los hombres!

Atacantes y atacados, han cometido un grave error, no

me atrevo a decir un gran crimen, porque la defensa legítima no lo constituye, ni tampoco podemos libertarnos por completo de la idea de legitimidad de nuestros actos cuando creemos poseer la verdad y por lo tanto, el derecho de imponerla para el bien de los demás.

Pero, creo, sin ser tachado de intolerante, lo mismo que repruebo en los demás, que una gran falta ha cometido la humanidad al chocar con la violencia y la zaña de que dió pruebas, tratando de destruirse en horas aciagas, haciendo el sacrificio de millones de vida, en nombre de la civilización. Hecho inaudito, complejo en sus causas, sin duda alguna, pero una de las cuales, me atrevo a creer, debe haber sido la falta de orientación realmente educativa de la escuela mentalista que modeló todas las generaciones de varios siglos atrás. Escuela mentalista, creadora profícua de grandes valores intelectuales, de los cuales se enorgullece la humanidad, pero de muy escasos valores sentimentales; de aquella vieja escuela que preconizó el culto casi exclusivo de la mente, deslumbrada por la admirable y espléndida eclosión de los progresos intelectuales característicos de los últimos siglos, olvidando, quizá, el cultivo de los factores educativos, únicos formadores de la completa personalidad humana. Tal vez ha faltado al lado de los laboratorios de las ciencias utilitarias, la manera de hacer efectivo en la escuela, el desarrollo de todos los valores morales, que hacen al hombre, a la vez que sabio, bueno, tolerante, empapado en los dolores de la humanidad, orgulloso por sus actos en pro de ella y no solamente por la suma de su saber o de su poder.

Es posible que haya faltado también, en los grupos sociales dolientes, la confianza en la propia fuerza, para luchar en los momentos difíciles sin experimentar la imprescindible necesidad del asalto; acaso ha sido mínimo el desarrollo oportuno del optimismo en las almas jóvenes, para no dejarles envenenarse por la prédica de los hombres maduros, endurecidos por el dolor, quizás inmerecido, pero sin la educación suficiente, privados de ideales superiores y apoyados sofísticamente en los conceptos de una intelectualidad seca y ciega.

Tal vez el exceso de intelectualismo pudo así, envenenar también los sentimientos de la humanidad, huérfana del desarrollo escolar apropiado de una conciencia recta, apoyada en

una idea filosófica superior del bien, de la justicia y de la nacionalidad, como elementos sociales ineludibles del progreso y del bienestar.

La Historia misma nos dice que los grandes pueblos cayeron y perdieron sus fuerzas de expansión social, cuando olvidaron los conceptos de justicia y de libertad y se lanzaron en luchas fratricidas.

Así fué de la Grecia inmortal, madre de las libertades y de la belleza, cuando con ansias de dominación orgullosa lanzó sus pueblos brillantes de humanidad, los unos contra los otros, en procura de falaces predomios.

Así la Roma antigua, madre de nuestra civilización práctica, organizadora secular de todo lo que constituye la armadura de nuestra justicia social, decayó cuando se dió a conquistar pueblos para imponerles su voluntad, dicha civilizadora.

¿Qué fué de nuestra madre España, aquella que no veía ponerse el Sol en sus dominios, la de Alfonso el Sabio y de las Siete Partidas, aquella que continuó las tradiciones romanas salvando las libertades políticas en sus escuetas montañas, creadora del tipo inmortal de honor, carácter y dignidad, del castellano antiguo, cuando buscó el oro y violentó las conciencias de nuestra virgen América?

Desaparecieron todos, dejando apenas el recuerdo y el sello de sus grandezas y de sus decadencias, como una herencia inapreciable y un ejemplo vivido de sus civilizaciones y de sus extravíos.

¿Tal suerte estará reservada también a la humanidad actual como una consecuencia de la conmoción que sufre? ¿Nos espera acaso otra Edad Media?

No. Hay demasiadas fuerzas morales esparcidas por todas partes, para que pueda desaparecer como otrora, de un solo golpe, todas las tradiciones y las conquistas de ética acumuladas por la humanidad. Pero, es indudable que el estallido violento debe ser aprovechado como lección oportuna. ¡Guay de nosotros sino le alcanzamos en todas sus consecuencias y no preparamos las generaciones venideras, educándolas para resistir, si tronara de nuevo la hora de la destrucción!

Tal es el estado social en cuanto se relaciona con la influencia probable de la escuela en sus causas y en sus futuras orientaciones. Buscarle el remedio apropiado es asunto su-

perior a nuestras fuerzas, porque él ha de ser el fruto del consorcio de una moral educativa, sentimental y racional en alto grado; ha de ser el resultado del acuerdo y de la solidaridad en las masas sociales; de la unión íntima del pensador y del hombre bueno; más que tolerante, respetuoso de los derechos, de los dolores y de las alegrías de los demás.

El problema pavoroso de la reorganización social sobre nuevas bases, como parece exigirlo esta falla universal, será tal vez en primer término, fundamentalmente económico, pero, es indudable que de ser al mismo tiempo, esencialmente educativo.

Porque las combinaciones de los economistas, las elucubraciones de los pensadores estrechados en moldes puramente intelectuales, fallan sino se aplican a las masas previamente preparadas por la educación; el factor humano es siempre el más decisivo en las prácticas, aun científicas, porque tiene fuerzas que escapan al control de los números y a la medida de los aparatos del laboratorio. Los sentimientos siguen siendo en primer término, los verdaderos impulsores de las multitudes, y, si ellos no responden a conceptos claros de humanidad, pueden ser las causas de funestas regresiones, cualquiera que sea el esfuerzo de los que se creen directores de los pueblos. Nada que no esté basado en la educación motriz, racional y sentimental de las masas populares, ha de tener la fuerza suficiente para impulsar las ideas progresivas.

Y en esta obra educacional, los Profesores de educación física tienen un papel predominante, porque esta disciplina es fundamental en la formación del hombre, desde que ella significa, racionalmente considerada, el mecanismo por el cual se transforman en acción las ideas y los sentimientos que bullen oscuros en el fondo del alma individual y colectiva. Instintivamente las sociedades sienten ahora que en la cultura física, en parte por lo menos, se encuentran los medios más eficaces de su salvación futura. Así lo comprueba evidentemente, el despertar bien marcado que se nota en todas partes en pro de la intensificación de esta enseñanza.

La guerra mundial demostró a los ojos asombrados de los pueblos fuertes, especialmente preparados para ella, que la educación deportiva de las sociedades pacifistas era capaz de cimentar esfuerzos defensivos gigantescos, y lo que es más

significativo, capaz de engendrar pueblos que se han erguido de entusiasmo por la defensa de ideales superiores de justicia y de libertad, capaces también de vencer en los campos de batalla porque disponían de las aptitudes necesarias para ello: la disciplina, el coraje, la solidaridad y la confianza en las propias fuerzas.

Por esto, el primer pensamiento de las sociedades pavoridas ante el ejemplo de la guerra, ha sido el de precaverse contra futuros ataques usando como medios de defensa, la reorganización inmediata de sus instituciones de educación física. Y así se ve en la hora presente que todas se lanzan a buscar los medios de hacer algo en pro de esta ciencia escolar y aun social. En muchos casos, sin embargo, la idea directriz parece ser demasiado simplista porque encara solamente un aspecto de la influencia de la educación física: su valor guerrero como agente de creación de fuerzas musculares, en tanto que lo fundamental no está precisamente ni en la potencia del músculo, ni en la amplitud del pulmón, sino más bien en las aptitudes psíquicas que es capaz de desarrollar, dotando a los hombres que la cultivan racionalmente, de aptitudes sociales y la energía motriz suficiente para transformarlas en acción eficaz, en la consolidación o en la defensa social.

La educación física así entendida, no se refiere solamente a la cultura del músculo, que, cuando más, lo capacitaría para dirigir acertadamente un golpe al adversario o para manejar con provecho un aparato de juego, o diestramente un instrumento de labor, sino más bien a la educación social y psíquica que emerge de estos factores como medios, elevándose por grados hasta la creación, orgánica y funcional, de relaciones de los neurones en la masa cerebral.

No consiste, pues, sólo en la agudeza de los sentidos, sino en la perfección de los actos psicológicos y morales, entre los cuales figura en primer término, el dominio de las pasiones que el juego y la lucha excitan violentamente descubriendo muchas veces, el fondo ancestral de nuestra flaca personalidad.

Consiste también su importancia en que enseña a respetar las leyes, las leyes sociales que son la expresión de nuestro propio derecho y el resultado de la moralidad y de la ciencia acumulada de nuestros antepasados; el verdadero fruto del esfuerzo civilizador de la humanidad a través de generaciones

sin número y que constituyen las columnas básicas de las sociedades civilizadoras.

Las masas de pueblos que nosotros preparamos, educadas en estas ideas por la acción y por el ejemplo, serán elementos de orden social y expresiones superiores de verdadera humanidad, eficaces, por su número y por su mentalidad, para contribuir eficientemente a asegurar la paz y el progreso social.

En las formas de actividad física que preconiza nuestra escuela, la igualación de las clases sociales, en el concepto de las democracias, se hace por el mejor conocimiento de las mismas y por el desarrollo de la solidaridad, levantando las clases inferiores hasta el nivel de las superiores. Al efecto, hacemos camaradas al hijo del obrero manual con el del obrero intelectual, haciéndolos palpar juntos de las mismas emociones, en las alternativas de la lucha deportiva racional y caballerosa.

¿Serán capaces estos conceptos educativos de proveer a la paz social comprometida por la lucha feroz de clases, que se esboza en el mundo entero? El efecto es demasiado grande para que podamos, sin un atrevimiento verdaderamente optimista, atribuirlo a un acto, por lo menos, aparentemente pequeño, pero, no debemos olvidar que la acción coordinada de todos los agentes de la educación del pueblo es la que ha de obtener la mentalidad nueva, que conducirá por los viejos caminos inmutables de las ideas de solidaridad, al desarrollo del progreso. La historia misma nos indica que ellos fueron los seguidos constantemente por la humanidad, a ejemplo de los fenómenos biológicos que llevan al perfeccionamiento de las especies.

Cuando, por el contrario, las fuerzas humanas de todo orden, físicas o puramente intelectuales, se desarrollan sin el correspondiente contralor educativo, sus efectos pueden transformarse en desastrosos; puede considerarse como prueba la catástrofe mundial de la que aun no hemos salido del todo.

Físicamente considerado, el cultivo del músculo sin educación moral intensa, constituye un espectáculo entristecedor que hace retroceder la personalidad humana hacia la animalidad.

Así, pues, es fundamental que las fuerzas que desarrollamos se orienten hacia una educación moral y social bien cla-

ras; cuidado con poner en libertad las pasiones groseras; desencadenadas, podremos ser sus víctimas: cada partido de football será un ensayo de luchas brutales en vez de ser ocasión y campo de integración de aptitudes sociales superiores.

Cuidado también con el culto aislado de las fuerzas musculares: la vanidad inferior del atleta será el menor de los males que engendrará; el alejamiento y el desprestigio de la educación física por los elementos ponderados, será el otro efecto inmediato; y luego, como una consecuencia realmente lamentable, el dormitar de nuevo por varias generaciones de este precioso instrumento de cultura social que es la educación física.

No hay alternativa, los viejos moldes deben desaparecer. Prestigiados por la vanidad de los éxitos personales efímeros, cubiertos de oropeles, amparados por la ignorancia, los atletas no son ya ejemplos a seguir sino más bien manifestaciones de una mentalidad inferior que deberán ser proscriptos severamente. No interesan ya a la evolución social, porque no son exponentes de progreso; la dimensión de un salto ineducado, la velocidad extremada de una carrera antifisiológica, la energía de un golpe de puño, como finalidades educativas, no significan nada ante los efectos de los actos colectivos que desarrollan sentimientos sociales.

El esfuerzo que haga la sociedad por su mejoramiento físico y moral, debe orientarse en las ideas que sustenta nuestro sistema de educación física argentino; lo podemos afirmar como el resultado de la evolución histórica de la enseñanza y por la experiencia en nuestro país. Deberá, por el contrario, huir del atletismo, que fué fruto y causa de la degeneración griega; del atletismo, que como concepto, creó el gladiador romano, fuerza inmoral, que destruyó los últimos sentimientos de ética de la Roma decadente; del atletismo colectivo que engendró los batallones escolares de la Francia guerrera y doliente, y de nosotros mismos, cuando copiamos servilmente las instituciones exóticas; del atletismo que aun corroe nuestras manifestaciones físicas populares subalternizando y limitando los efectos de la cultura física racional.

Señores Profesores de educación física:

Para difundir las doctrinas educativas que forman nuestro bagaje actual, la Nación ha hecho esfuerzos en prepararos

científica y prácticamente. Ellas no significan solamente conceptos de carácter higiénico o económico, sino más especialmente sociales y también, esto no debéis olvidarlo nunca, conceptos de ética espiritual que comienza por el despertar de sentimientos de belleza por el juego armónico de movimientos musculares, para llegar por grados, a los más elevados de estética sentimental y moral.

Id, pues, a donde os llame vuestro ministerio de educadores, predicad estas doctrinas con el ejemplo, persistid en ella y no os dejéis halagar por los triunfos fáciles de escuelas violentas, atléticas, individualistas que el público suele aplaudir sin darse cuenta de sus errores.

A vosotros os encargo el velar por la difusión y el mantenimiento de las enseñanzas aquí recibidas, como una primera manifestación de vuestro carácter, sin concesiones de ninguna clase.

Os espera ruda tarea; por desgracia aún no estamos suficientemente organizados socialmente, para que las cuestiones educacionales se resuelvan de una manera racional. Si así fuera tendríais la dirección de las prácticas físicas, que os corresponde por vuestra preparación y porque sois los únicos oficialmente capacitados para ello. Si así no sucede es debido a aberraciones, contra las cuales debéis también luchar sin desmayo.

No fueron mejores las perspectivas de vuestros antecesores en este acto de consagración. Ellos también están ahora luchando con mayor o menor eficacia. Médicos, ingenieros, abogados, sacerdotes, químicos, farmacéuticos, además de la pléyade de maestros con diplomas como los vuestros, esparcen vuestras doctrinas, enseñando o predicando, con el ejemplo o desde la cátedra de sus respectivas actividades.

Pero, días mejores parecen alborear en el presente. El Consejo Nacional de Educación, por boca de su presidente, ha expresado su determinación de encargar a vosotros la tarea de organizar un bello proyecto de cultura física popular intensiva.

Esperamos mucho también del intendente municipal que demostró poseer ideas muy justas, respecto de la educación física de los niños, mientras fué eficazmente presidente de un consejo escolar. También algunos consejos escolares bien ins-

pirados dan valor efectivo al diploma de educación física. Racionalmente todas las autoridades escolares harán lo propio.

Señores:

Parece que fuera ayer no más y, sin embargo, hace ya catorce años que una ceremonia semejante a esta, reunía el primer grupo de alumnos, egresados con el diploma de educación física; era el primer contingente de iluminados por un anhelo de triunfar en una noble causa, con la fé de los que persiguen ideales puros. Desde entonces a hoy, ha transcurrido un largo período de pruebas y de luchas que no ha sido suficiente para desagotar el capital de vida desinteresada encerrado en las fuentes profundas de la juventud, de la juventud que se nutre de esperanzas y de optimismos, que no ve obstáculos porque mira alto, por encima de ellos. Es también este hecho una prueba evidente de la vitalidad de nuestra raza; exponente de virtud y de belleza del alma argentina.

A esta generación de maestros que terminan su jornada escolar le seguirá en breve otra, que espera, impaciente ya, el momento de ocupar igual puesto de honor.

Muchos años seguidos he tenido esta satisfacción, de armar caballeros para la noble lucha de la educación; muchas veces he experimentado los sentimientos encontrados de pena y de alegría, al desprenderme de los hijos emancipados cuyo porvenir no se ve claro, pero que se desea feliz y brillante.

Ellos están allí con la sonrisa placentera en la mirada, con la suave pena de las separaciones en el corazón, pero con el alma llena de entusiasmos juveniles y con la confianza en la propia fuerza y en la dicha, que les guarda el porvenir, siempre rosado de la juventud.

Sus maestros y amigos apreciamos sus esfuerzos y valoramos sus deseos. Les decimos: id por la vida sembrando las obras del ejemplo, obras de carácter, de bien y de justicia.

Así honraréis la escuela que os dió las armas y también el ejemplo. Sabéis cuanta energía y abnegación han desarrollado vuestros maestros en la labor pesada, fatigosa, sin alicientes acaso, para que todos hayáis podido realizar vuestros deseos; ellos mediante, la escuela, chica, no cerró jamás sus puertas a ningún estudioso, ni cortó en su camino ninguna noble aspiración.

Hemos llegado ahora a un descanso en la tarea; todos

con igual alegría, con un solo interés y con los mismos bríos para la lucha, los maestros y los alumnos, los profesores sencillos y serenos, mis nobles compañeros de labor, al par de los discípulos vivaces, fuertes y sinceros.

De tal manera os habéis formado, tal el camino que habéis recorrido en esta casa y tal el sentimiento que tenemos para vosotros en esta hora de legítimas expansiones y de transitoria despedida. A esta casa volveréis cuanto estéis tristes y a ella también cuando una gran alegría embargue vuestro espíritu, porque sentís que en ella encontraréis siempre el abrigo sincero de cariño y de consideración franca que une a los que persiguen ideales nobles y elevados.

Permitidme ahora cumplir con un penoso deber.

Os invito a ponerlos de pié a la memoria de la infortunada compañera, la Señorita Humano Ortíz, arrancada prematuramente a la vida, en vísperas de recibir la consagración oficial a sus esfuerzos, dejándonos solamente el recuerdo de sus altas dotes de estudiante ejemplar.

Señores:

Escusad la modestia y la familiaridad de nuestras expansiones: ellas son características de esta ya gran familia, formada por el Instituto y sus discípulos de todas las épocas. A más de 600 llegan los diplomados en el período de nuestra vida organizada y a más de mil, los que corresponderían al de los comienzos de la enseñanza, un tanto dispersa, del principio de la institución.

Os agradezco nuevamente en mi nombre y en el de la escuela, vuestro acto de presencia y vuestra participación amable en nuestras alegrías. Interpreto vuestro gesto como un estímulo, que nos hará perseverar con mayor energía en la tarea educacional en que estamos empeñados.

He dicho.

E. ROMERO BREST.

LA FUNCION DE LA UNIVERSIDAD

En la nota dirigida por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, en fecha 14 de Agosto de 1918, esa entidad declaró, entre otras cosas, que: "Una existencia que pronto será centenaria ha elaborado, sean cuales fueren las influencias extranjeras, el tipo genuinamente argentino de nuestra Universidad de Buenos Aires con sus defectos y cualidades".

Harto vaga es la connotación del término "tipo genuinamente argentino" para no ser salvadora, evitando las asperezas de cualquier crítica. ¿Es que nosotros tenemos un tipo de Universidad?

El documento no sólo lo afirma sino insiste en ello. "es prudente — agrega — no renunciar a la propia originalidad para aceptar instituciones de otros países por mucho que parezcan autorizarlo una mayor cultura y una mejor organización de los servicios públicos y tratar en cambio de desenvolver y sacar el mayor provecho de lo que espontáneamente ha nacido y se ha desarrollado en la misma".

No cabe duda que la originalidad, como nota más excelsa de la espiritualidad, nos lo merece todo; y más aun, si pasando de la esfera de lo meramente individual a lo colectivo, se yergue a modo de índice social; pero, permítome preguntar, la originalidad en nuestro caso ¿no estriba en la carencia de un fin superior, sea cual fuere, al que se subordinen los medios, crítica que no alcanza en manera alguna a las universidades alemanas e inglesas, pero sí a las napoleónicas en cuyos moldes se ha forjado la nuestra?

Razones hay, sin embargo, en virtud de las cuales nos es

dato afirmar que nuestra sociedad puede, más que ninguna, lograr el tipo ideal al de la Universidad, tornado en ventaja su actual carácter negativo.

La ausencia de una tradición que nos ate a un tipo fijo elaborado durante siglos de trabajo intelectual, entregado de generación en generación y conservado por cada una de ellas; con espíritu no siempre exento de estrechez; los cien años de tanteo que crearon la amarga y no estéril experiencia de una labor emprendida sin propósitos claros o con miras harto limitadas; el carácter nacional, deseoso de cultura, dotado de capacidad de simpatía, asimilación, flexibilidad, tolerancia y expansión; un parlamento, para cuyas arcas la palabra “escuela” es todavía un poderoso “sésamo ábrete” (al decir de muchos que en él bregaron), son factores, que puestos al servicio de la visión clara de los problemas universitarios — como la hay en algunos de nuestros hombres eminentes — bien podrían crear el tipo ideal de Universidad Democrática en el tipo original de Universidad Argentina.

A poco que observemos notamos que el momento actual está llamado a discutir seriamente, si no a resolver, el problema: bien lo afirma la agitación que ha suplantado a la tranquilidad en los claustros universitarios, la inquietud de los verdaderos intelectuales, las preocupaciones — hasta hoy desconocidas — de la juventud estudiosa, los trabajos organizados por las instituciones estudiantiles, el fermento de los consejos y esa vaga preocupación popular que orienta, casi inconscientemente, su mirada hacia las casas de altos estudios, esperando en su intuición adivinatoria, algo grande que ha de traer la anhelada normalidad y lo confirma, el decreto del 11 de septiembre de 1918 que hemos dado en llamar, por antonomasia “La Reforma”. Y pues que de reforma hablamos, he aquí mi opinión al respecto.

Cuando el decreto citado convirtió en gran parte, en función estudiantil el gobierno y la organización de la enseñanza superior, que había sido hasta entonces materia exclusiva de la Universidad y de algunos políticos, ocurrieron hechos altamente significativos y muy explicables, para quien, amante de la juventud latina, contempla serenamente su rica psicología. La Reforma fué interpretada por muchos como un mero problema de acción y no de estudio, alejándola así de su verdadero

carácter. Pocos fueron los jóvenes que, conscientes de la trascendencia del derecho que el decreto les otorgara, reconocieran su precaria capacidad para ejercerlo, de tal suerte que, mientras los más se dieron a practicarlo cupo a los menos la honradez de estudiarlo.

Conducta nada extraña, por otra parte, en una hora en que el ser innovador marcó el máximum de la plasticidad mental y el reformar (aun sin haber hecho nunca obra alguna), fué índice de pujante virilidad.

El propósito inmediato de esa Reforma, que tuvo como actores la juventud del 18 y como gestores las generaciones estudiantiles de los últimos lustros, fué independizar el espíritu de las normas impuestas dogmáticamente, normas que se tornan a menudo un verdadero lecho de Procusto para la mente deseosa de libertad y superación.

Nuestra Reforma, que como todo movimiento ideológico tiene un contenido filosófico es, a mi entender, un avance idealista-crítico sobre el positivismo dogmático, actualizado en un fin: la sustitución de la austera textura de la Universidad Clásica, por los principios democráticos de la "Universidad Nueva".

¿Es el anhelo (sentido en forma tan imperativa por nosotros, la juventud universitaria) el que más condice con un ideal de verdadera cultura?... Esto lo creemos lealmente, pero lo sabremos, a ciencia cierta, cuando la corriente de sangre nueva que con empuje torrencial ha inundado los otrora severos claustros, forme su cauce y sustituya a la desbordante actividad, fruto de una noble exaltación del yo, la acción serena, única verdaderamente fecunda y duradera.

La juventud estudiosa descontenta de la cultura argentina, que consideraba "forjada en los elementos más caducos de la expirante ideología del ochocientos" invocaba el advenimiento de una renovación fecunda en nuevos valores, tal como cumple a la hora presente.

La juventud estudiosa sentía que el concepto de función universitaria requería una meditada revisión, porque nuestra enseñanza superior carecía de universalidad y profundidad, porque la especialización no existía entre nosotros, porque los exámenes lejos de ser una prueba de competencia eternizaban el psitacismo, porque la orientación práctica de ciertos estudios era más bien un exponente de manualidad que de apli-

cación doctrinaria, porque la provisión de cátedras consagraba a la par maestros y políticos, porque todas nuestras facultades desconociendo el fin superior de la enseñanza vivían al margen de la vida y no preparaban para ella en su sentido más amplio; porque facultades había, en fin, que—sin propósitos fijos—llenaban a medias funciones ajenas, descuidando las que debían serle propias.

La contemplación del espectáculo ofrecido por la cultura nacional debía sugerir a las mentes juveniles dos soluciones: el propósito serio de suplir con el modesto esfuerzo personal la falta de verdaderos maestros—camino inteligente, pero lento, para llegar a la raíz misma del problema cultural implicando en el universitario, o el plan—más rápido y más certero—de apoderarse del gobierno de la enseñanza superior, para imponer desde allí un ideal intuído más que pensado.

Esas dos soluciones que enuncié como posibles, alcanzaron su realización. Corresponde al Colegio Novecentista—tal como lo proyectó el Sr. Coriolano Alberini a quien tuve la satisfacción de acompañar en la reducida medida de mis fuerzas—la primera solución. Se proponía en efecto dicha entidad “fomentar el estudio y difusión de las formas eminentes del pensar antiguo y moderno, fuente eterna de sabiduría y condición primera de todo renacimiento espiritual; aspiraba a crear el sentido histórico de tan evidente carencia entre nosotros y a contribuir con esfuerzo predilecto a renovar y dignificar la vigente cultura argentina repudiable, salvo tal o cual excepción, no sólo por hallarla, si en conjunto se la mira, desprovista de viril espíritu ético sino en virtud de su evidente aspecto arcaico y ya intolerable frivolidad y diletantismo.”

Por el hecho pues de aspirar, dentro de la molestia de sus medios, al surgimiento de una cultura nacional rica de universalidad, de información amplia, de espíritu hondo, austero y progresista, esa tendencia era, ante todo, en su fase positiva “idealismo militante que implicaba la afirmación del carácter substancial de la personalidad humana en la que reconocía el valor supremo y a la que definía en términos de libertad” y en su fase negativa “una reacción contra las formas superadas del positivismo—aun endémico entre nosotros—por lo que tiene de materialismo vergonzante y de dogmática metafísica mecanicista rebozada de ciencia”.

Ese era el camino lento y especulativo de la verdadera reforma que nuestra enseñanza superior necesitaba, camino que —sin duda alguna—no habría arribado de inmediato a un decreto, pero habría logrado también lo esencial: inquietar la conciencia de los intelectuales, crear o restaurar el sentido de la personalidad despertando con ella el amor por el estudio sincero, por una cultura propia, profunda y severa, fomentando, como resultado práctico, la obra común de los docentes y docendos, en harmónica contribución de experiencia por parte de aquellos y empuje de nuevo ideal por parte de éstos.

Creo íntimamente que lo que nuestra enseñanza superior necesitaba y necesita aún es mucho más que lo que puede labrarse en un artículo o imponerse por un decreto: ello ha de ser la conquista de una conciencia enérgica y serena que triunfe de prejuicios rancios e innovaciones formales, asequible sólo mediante el estudio reposado y completo de las cuestiones implicadas en el problema universitario y creo también que el deseo de renovación cultural hondamente sentido por la juventud estudiosa, debe empezar por la constitución del profesorado, problema que se vincula estrechamente con el de la función universitaria.

Triple es la función de la enseñanza superior: a) elaborar y perfeccionar la ciencia; b) enseñarla, ya a los futuros especialistas, ya a los que aspiran a conocerla con un mero fin profesional; c) divulgarla, es decir, poner al alcance del pueblo sus resultados principales convirtiéndola así en instrumento de cultura nacional.

Elaborar, enseñar y divulgar la ciencia es, en síntesis, el objeto de la Universidad y las distintas Facultades deben actualizarlo en grado diverso según la propia índole, el estado de cada ciencia y las necesidades del momento histórico.

Atañe a cada uno de los aspectos de la función universitaria un problema fundamental distinto: el de la investigación científica al primero, el de la docencia al segundo y el de la extensión universitaria al último.

¿Qué atención ha deparado nuestra Universidad a los tres problemas? Nadie ignora que la investigación científica ha sido hasta hoy preocupación de pocos y que la extensión universitaria—de suyo tan importante—no ha recibido aún una solución seria. Es que nuestras Facultades, hasta el momento, han

atendido, casi exclusivamente, al segundo de sus objetos y en una sola de sus fases; todo lo hemos subordinado a la formación profesional; a ello nos indujo, sin duda, nuestra ideología forjada esencialmente en los moldes del positivismo. Nuestras Facultades han sido hasta hace poco, y siguen siéndolo en proporción muy alarmante, centros burocráticos, oficinas a las que concurren con cierta regularidad unos señores, que a sus muchas tareas agregan la de profesor, con el propósito de propinar un saber impersonal a una juventud, de evidente simpatía por la holganza bulliciosa.

He allí un mal bilateral: malos los docentes y malos los docendos; pobreza que se resuelve en una recíproca tolerancia, estéril porque implica la permanencia del mal, dañina por lo que trae de desmedro cultural.

Mi aserto, aunque audaz, puede ser fácilmente comprobado.

¿Quién no podría subrayar en cada Facultad los pocos que profesan una ciencia propia? La mayoría de nuestros maestros no afirma nada pues que lo afirma todo: distamos mucho todavía de los hombres que se afirman a sí mismos en las cátedras, advenimiento que, a mi entender, debe constituir el primer propósito concreto de la Reforma Universitaria.

Si nuestros maestros no gozan hoy y aquí del prestigio y confianza que quisiéramos como aureola de tales varones es ¿quien lo duda? porque carecen de preparación científica y didáctica. Y ¿cómo pretender estas virtudes si se comparte la cátedra, de por sí absorbente, con otras actividades más o menos afines? ¿Cómo, por otra parte, exigir una dedicación completa a una labor mal retribuida, asequible más por los golpes de la azarosa política que por una firme vocación y un aprendizaje lógicamente reglamentado?

¿Cuán lejos está nuestra Universidad de ser la entidad viva, como fuerza corporativa, como institución de cultura y de educación, en la cual recibe la juventud los medios para la lucha íntegra, noble y elevada por la existencia; cuán lejos se halla la juventud que egresa de ser el nervio director e impulsivo de la sociedad a que pertenece!

Nuestras Facultades son y seguirán siendo, en el mejor de los casos, mientras no se deslinden en sendas ramas del profe-

sorado las tres funciones de la enseñanza superior, escuelas de médicos, de abogados, de ingenieros, etc.

El fin profesional de nuestra Universidad ha mantenido atados al programa, a la ciencia hecha y al psitacismo a maestros y discípulos y ese saber frío y no vivido al que poco a poco nos fuimos acostumbrando logró lo increíble: el olvido del mismo in profesional y la reducción de esa pseudo ciencia a vacuo palabrerío. En esa desvalorización del verdadero saber se identifica el éxito del examen con la preparación, el “aprobar” con el “saber” y la carrera universitaria se reduce así a una carrera de obstáculos, verdadera serie de saltos en que el más hábil es aquel que reduce al minimum el contacto con lo concreto.

Circumscripata la triple función universitaria a la fase profesional, el perjuicio de la limitación no se detiene en la enseñanza superior sino que ejerce una acción retrospectiva sobre la secundaria la cual asume un carácter exclusivamente preparatorio. A poco que penetremos los programas de nuestros Colegios Nacionales encontramos, en efecto, las preguntas que las distintas Facultades se encargarán de resolver, dogmáticamente las más de las veces, pues poco importa el modo si la finalidad es tan sólo la acción.

Atribuir al Estado, bajo cuya égida se encuentra la Universidad, los males que afectan a nuestra enseñanza superior es, a mi entender, indicar uno de los antecedentes que condicionan el fenómeno pero no el incondicional y, hablando con todo rigor, es detenerse en uno de los aspectos del problema sin penetrarlo en su verdadera esencia. La autonomía facilitará, sin duda, la vida de la Universidad pero, autónoma o no, mientras no separe sus tres funciones de elaboradora, transmisora y divulgadora de verdades, arbitrando para cada función sendos vehículos, no desempeñará la misión que le incumbe en la época presente.

No desconozco que una reforma radical como la que proyectan en Francia “Les compagnons”, gestores de “L’Université Nouvelle” implicaría una transformación total de la fase burocrática de nuestra enseñanza superior, del régimen de los exámenes, de la organización económica y científica de la Universidad, pero, todo esto, en rigor, es secundario al lado del problema, para mí, imperativo de la formación del profesorado,

la única entidad verdaderamente capaz y responsable de la marcha de la Universidad y en consecuencia de la cultura del país.

En casi todas nuestras Facultades toda la labor concierne al profesor titular; los suplentes son nominales y los adscritos figuran en uno que otro proyecto por discutirse; la elaboración, enseñanza y divulgación de la ciencia inherente a cada cátedra, incumbe pues a un solo profesor mal rentado, privado de colaboradores y dotado de material científico deficiente. Es obvio que cada facultad no desempeñará seriamente su cometido mientras no deslinde sus tres funciones, obra a mi entender factible mediante la organización de las tres categorías de profesores antecitados, las que marcarían, a la vez, las etapas o tirocinio del profesorado universitario.

He aquí como creo que deba formarse el profesor universitario, para que la Universidad logre en él el ejecutor de sus tres funciones.

Considero útil pero no indispensable la práctica del aspirante en la enseñanza secundaria para admitirlo en la superior; estimo empero necesario, por las razones que expondré, interponer unos años—como medida de selección consciente—entre el egreso de las Facultades y la matriculación del profesor adscrito.

Es una verdad, harto conocida, que el estudiante desde su ingreso a la Facultad hasta su última prueba se ve constreñido a la ingrata, si bien necesaria labor, de estudiar y meditar programas. La verdadera dedicación consciente y eficaz no comienza sino después del día en que, abandonada el “alma mater” sucede a la percepción sincrética de la ciencia su estudio analítico. La inclinación sentida y alimentada celosamente se revela entonces en el gusto que se orienta, con creciente afición, hacia un capítulo determinado del libre infinito... Es la hora propicia del estudio egoísta—llamo así al que se realiza serenamente, sin subordinarlo a exposición oral o escrita cimiento indispensable de toda cultura personal y sólida.

En este período el estudioso va perdiendo el “tufo a estudiante” y robustece el espíritu crítico; independizado de la Facultad la observa en el vasto escenario social en su justa proporción y librado a sí mismo, en el oleaje diario, contempla a menudo la inutilidad de las panaceas teóricas... sólo entonces vive una vida intensa y múltiple.

Considero necesario, por las razones expuestas, este período, que debe abarcar siquiera tres años, antes de que se inicie el tirocinio del profesor universitario. Después de esta breve separación la Universidad debiera acoger, sin ponerle ninguna traba, en calidad de adscripto al que a ella tornase con propósitos docentes. No creo justo limitar el número de tales profesores, antes bien lo reputo inconveniente; franqueemos la entrada, erijamos dentro de cada Facultad tribunales competentes y severos y la selección se hará entonces, en la acción misma, en forma consciente y real. Una vez matriculado, el profesor adscripto probaría durante cinco años en una serie de clases—no de conferencias—su preparación científica y aptitud didáctica, capacidades que, juzgadas por el titular y suplentes de la materia, resolverían la permanencia o la separación temporal del adscripto. Esto constituiría el primer paso del postulante, prueba de un valor más positivo, sin duda, que ese albur a base de improvisación a tiempo perentorio, al que se le somete actualmente.

El adscripto que en dos pruebas consecutivas probase su competencia, contraería un nuevo vínculo con la Universidad, desempeñando en los tres años restantes del primer período y conjuntamente con la anterior, otra de las funciones de la enseñanza superior: la extensión universitaria.

El objeto de estos cinco años sería, pues, el de colocar a título de prueba, al futuro profesor en la labor educacional, tomada en su alcance individual y colectivo.

Las comunidades humanas, como bien lo observa Lombardo Radice, tienen el mismo ritmo de vida de la conciencia individual; son series de momentos cuya realidad consiste en la elaboración que ellas sufren a través de los actos de colaboración espiritual de sus componentes.

Una comunidad vive mientras renueva las formas en que se ha realizado su espíritu: sus hábitos, sus costumbres, leyes y tradiciones. Pero como ese espíritu no es real sino en el individuo, la renovación de las formas en las que una sociedad se constituye es acto de la voluntad individual en cuanto siente la propia vida como parte inseparable del todo al que pertenece.

De esta suerte el desarrollo espiritual de toda sociedad humana es siempre desarrollado de la conciencia individual,

fruto a su vez de una lucha de actos de conciencia de ese individuo que se reconoce responsable de la vida común; en esta lucha tanto la necesidad como la libertad son ineliminables y nuestra autonomía es un acto siempre nuevo de la conciencia con la que ella se interioriza algo que le es externo, de tal manera que es siempre condicionada y siempre se torna libre.

El desarrollo del espíritu social implica, por lo tanto, una serie de imposiciones que el individuo se imparte a sí mismo, al lado de otra serie de órdenes que cada individuo imparte a los demás, factores que exigen autoridad de la conciencia individual sobre los hábitos propios y ajenos.

La superación del yo individual y social se resuelve siempre en una lucha de la autoridad sobre las costumbres, pero para que esa autoridad tenga un verdadero valor es menester que responda a los imperativos categóricos de la educación, a saber: a) no mandes a los otros lo que no te mandarías a ti mismo imaginándote en sus condiciones, es decir, sé en un momento dado, la conciencia de los demás; b) tu autoridad debe proponerse siempre ser reconocida, es decir, tu conciencia debe proponerse devenir la conciencia de los que educas; c) no pidas a los demás que sean lo que tú eres sino elevándolos con sus propias fuerzas a tu punto de vista, es decir, acércate a quienes te ofreces como autoridad y acompáñalos paso a paso en su desarrollo. Así entendida la autoridad lejos de ser imposición o represión es un momento de la libertad misma y sus cánones bien pueden reducirse a uno: no pidas a nadie nada por sola autoridad.

La síntesis de estas premisas, que el maestro italiano expone en sus "Lezioni di Pedagogia Generale", forma nuestro concepto actual de educación, la cual entendida en su verdadero valor es formación de la espiritualidad del hombre como fuerza que aspira a superar su animalidad, su tendencia a mecanizarse y su limitación a la vida meramente individual, que como proceso es un "deber ser" más que un "es", un ideal en perpetua realización, un sentir la trascendencia del todo en cada acto individual.

La asimilación de esos conceptos, sin los cuales no es posible ninguna labor docente seria, exige la práctica de la docencia y pues que no es dable distinguir en ésta grados de importancia, cúmplenos tan sólo asignar como campo de expe-

riencia aquella parte donde la dirección de los proyectos sea más factible. Esta parte la constituye, a mi entender, preferentemente, por su mayor cantidad y variada calidad, los cursos de los primeros años y los que atañen a la extensión universitaria.

La extensión universitaria, nacida de un movimiento generoso de los intelectuales hacia el pueblo—la masa proletaria sobre todo—carece aún entre nosotros, de una organización adecuada. En su mayor parte corre por cuenta de maestros improvisados—alumnos de los últimos cursos universitarios en quienes la loable buena voluntad no suele ir aparejada del necesario buen sentido; el resultado de esa improvisación es harto evidente en la sobrada teoría de los docentes y en el vacío espiritual de los docendos.

No me resisto a señalar, de paso, mi admiración por el don sorprendente de multiplicidad que caracteriza nuestra gente moza.

En Europa, el estudiante universitario—sea latino o teutón—apenas si alcanza a satisfacer las exigencias de sus estudios, haciendo de ellos su ocupación única y absorbente. Nosotros estamos muy lejos de eso; no sólo carecemos del tipo puro de estudiante, pues la mayoría toma la Facultad como un co-empleo, sino sóbranos tiempo para enseñar lo que suponemos saber...

La Universidad, que tiene entre sus fines la divulgación científica como medio de cultura nacional, no debe abandonar en manos de inexpertos, aunque bien intencionados jóvenes, una tarea de maestros; es a los profesores adscriptos a quienes atañe el acercamiento de la Universidad al pueblo, ya llevando éste a las aulas para las conferencias culturales, ya transportando el espíritu de aquella a las fábricas o clubs donde éste se congregue, sea en los centros urbanos como en los rurales.

Dos son, como acabo de señalar, los tipos de trabajos que el profesor adscripto realizaría dentro de la extensión universitaria: la conferencia cultural que da criterios y forma el espíritu cívico educando en cada obrero al ciudadano de una sociedad culta; la clase práctica que democratiza el saber poniendo al alcance del operario las verdades despojadas de su altisonante atavío libresco.

Conocimientos fundamentales e información verídica de

los asuntos de actualidad formarían la materia de estos cursos que debieran ser el objeto de un meditado estudio de nuestros universitarios.

En este despertar agudo de la vida colectiva y de la acción sindicalista, en que tienden a borrarse los límites entre la vida pública y privada y en la que el trabajo se levanta, por fin, como única realidad valedera, es a la Universidad a quien incumbe orientar y perfeccionar la democracia por la educación del pueblo y es en esas cátedras donde los profesores adscritos—lazos vivientes y responsables—templarían sus aptitudes docentes, llevando al elemento proletario la palabra eficiente de sus hermanos—los intelectuales—que como ellos bregan en pos del ideal común: el progreso.

Terminada satisfactoriamente la “prueba docente” del primer período, el profesor adscrito entraría de hecho en la categoría de los suplentes. Desde ese momento su vinculación a la Facultad sería definitiva, su trabajo rentado y su función principal: la dirección de los seminarios generales.

Es sabido que nuestra Universidad, ya cediendo a la sana prédica de algunos de sus intelectuales de destacadas simpatías germánicas, ya siguiendo el ejemplo de egregios visitantes, ha acogido el sistema de los seminarios, los cuales aspiran a ser el exponente de esa orientación práctico-científica de investigación personal, que de acuerdo a los cánones educacionales, antecitados, preténdese dar a la enseñanza superior.

Pienso que tales estudios, en que se quiere adiestrar al docente haciéndole devenir sus verdades, debieran ser de dos tipos: generales y especializados. Los primeros, con un objeto profesional y cultural versarían sobre la explicación de textos y los tópicos elementales de cada disciplina con su metodología, los segundos, que constituyen el campo del verdadero hombre de ciencia, cultivarían, como su nombre lo indica, la especialización: cada ciencia en su forma pura.

En rigor los primeros forman la antecámara de los segundos; mal puede estudiarse las formas que el “idealismo”—pongo el caso—ha revestido en los distintos pensadores si no se conoce, de antemano, el sentido de los problemas filosóficos y el modo de plantearlos.

Teóricamente nadie se opone a esta bifurcación de los seminarios, pero la falta de su definición nos lleva a confundir-

los en la práctica. Profesores hay, muy sabios pero poco maestros, que lanzan a los neófitos en las honduras de la investigación especializada antes de conducirlos, humilde y pausadamente, por los caminos batidos de los problemas comunes. No necesito salir de mi experiencia personal para encontrar las pruebas de mi aserto como ella me basta también para evocar el estado mental caótico y doloroso que acompaña esos saltos parabólicos.

Es menester que la Universidad separe desde los mismos seminarios, el trabajo orientado en el sentido de la especialización, del que aspira tan sólo a la adquisición de conocimientos con fines profesionales.

Ambos son necesarios, ambos cooperan al progreso y de tal suerte se mutúan que los concebimos el uno en función del otro; si al primero debemos la creación de verdades es el segundo el que pone de manifiesto su valor biofiláctico, pero esas dos funciones, que por su diferencia cualitativa exigen modalidades espirituales distintas y sistema de trabajo diverso, se tornan frívolas y estériles para la ciencia y para el hombre si no se las realiza metódicamente, independizándolas.

Por la austeridad de la ciencia y por la disciplina del espíritu mismo es menester separar la actividad práctica de la actividad teórica.

Los seminarios generales orientarán a todos en el plano humilde e insustituible de lo elemental, íntimamente vinculado a lo práctico, a lo profesional; los seminarios especializados abrirán a los ojos de los elegidos las regiones más austeras de la ciencia pura.

A los profesores suplentes correspondería la dirección de los primeros, a los titulares la orientación de los segundos; la obra conjunta de ambos aportaría, sin duda alguna, a la Universidad, la elaboración y creación científica de que ha menester.

Tengo para mí que, hoy por hoy, a cada cátedra podrían corresponder varios seminarios generales, según el número de los alumnos, la índole de la materia, su estado y su auge, pero un solo seminario especializado, evitando mediante la concentración, los extravíos posibles de la especialización incipiente, pues esta misma corre el riesgo de tornarse falsa y deshonestá

en manos de un pueblo joven, de sobrados bríos y de evidente disciplinofobia mental.

La verdadera función del profesor suplente sería, la elaboración científica hecha evidente en la dirección de los mentados seminarios, en las clases teóricas a los alumnos, en las lecciones culturales al público como medio de divulgación científica, en las publicaciones del mismo carácter que la Universidad—orientadora de la conciencia civil—debiera prodigar, sobre todo en los momentos de confusión y debate ocasionados por las cuestiones sociales y, por último, en una función nueva que bien merece especial consideración.

Creo que la enseñanza superior, debiera estar vinculada a la secundaria y ejercer sobre ella esa benéfica y generosa superintendencia que logra el más provecho sobre el que lo es menos, cuando ambos alimentan un mismo ideal superior de cultura.

Este acercamiento, útil en toda sociedad democrática y en formación, constituye una verdadera necesidad en un pueblo como el nuestro, que carece de un real consejo de enseñanza secundaria.

Quien conoce esta fase de nuestra instrucción sabe que en ella "cada uno es ministro en su cátedra". El resultado de tanta autonomía es que las distintas materias, lejos de presentarse a la mente del docendo en la armonía de las colinas romanas surgen entre sí como otras tantas Scilla y Cariddi... Es lo más común que en la misma aula, a distancia de cinco minutos, se escuchen los baritoneos del profesor dogmático, hermético e intransigente y la voz del maestro crítico deseoso de hundir su ávido y blando auditorio en el más ondulante escepticismo, y en ese vaivén de credos en los que Dios, el logos y la materia surgen y se pulverizan al fluir *verba magistri* ni la duda arraiga en el espíritu del alumno; es así que nuestros bachilleres ni dudan..., apenas si sospechan.

La sobrada autonomía trae consigo otro peligro: el encastillamiento: profesores hay que forman "su credo" y viven para vivirlo o imponerlo, idéntico a sí mismo, año tras año.

Sé de un colega mío, poseedor de una cálida imaginación, que descubrió, allá en su juventud, ciertas relaciones entre el programa de Lógica y el poema de Martín Fierro...

Y bien, año tras año, van de ellos veinte, la obediente re-

cua exprime las jugosas estrofas del pletórico poema en busca de sorites y entimemas y otras cosas “non vive”.

Dar a nuestra cultura nacional la unidad que le falta y renovar el ambiente, impidiendo que la ciencia se anquilese, sería el doble objeto de la vinculación de la enseñanza superior con la secundaria, vinculación que exige, forzosamente, amistad de hombres y simpatía de maestros.

Distribuída la labor de la enseñanza y divulgación de la ciencia entre el profesor adscripto y suplente réstanos considerar la más austera y augusta de las funciones universitarias: el culto de la especialización y la creación científica que constituye el verdadero índice de la vitalidad intelectual de un pueblo.

La grandeza cultural de un país depende de las conquistas logradas por sus más robustas individualidades científicas capaces de tomar parte activa en el movimiento intelectual del mundo y en la formación de la ciencia contemporánea. No tengo para qué recordar la trascendencia que los triunfos alcanzados en el campo de la especulación pura logran en las regiones más humildes de la actividad humana.

Cualquier página de la historia de la civilización es un documento a mi aserto. El pensamiento condiciona la acción, la idea regula el orbe, pero ambos tan sólo logran su forma plena en el campo de la ciencia pura.

Nuestro temperamento latino se resiste a entrar por la senda austera de la ciencia pura; nuestra impaciencia nos torna a menudo estériles, diluyendo en obras múltiples y efímeras el esfuerzo que hubo de concentrarse en el hecho único; el utilitarismo nos ciega; la frivolidad nos eterniza en el diletantismo.

Cumple a la Universidad, en su función más egregia, de mostrar que la ciencia pura es precisamente lo más necesario, porque da significación a la vida y dignidad al hombre; emancipándolo de las preocupaciones vulgares, dota su espíritu de libertad moral.

En la escala de valores que acabo de trazar, esa función eminente corresponde al profesor titular que—así entendido—debiera ser un hombre que se afirmara a sí mismo, es decir, un verdadero maestro; bajo su dirección se organizaría el trabajo de cada cátedra y en él sería asequible la unidad práctica

sin la cual las energías se dispersan y el esfuerzo se esteriliza.

Indicada, someramente como acabo de hacerlo, la función de tales maestros, fluye como consecuencia lógica que el requisito para alcanzar esos puestos no serían los años de servicios ni la cantidad de los trabajos presentados sino el poder creador en su forma más excelsa: la originalidad, evidenciada en la producción oral o escrita durante los años en que el profesor actuara en calidad de suplente.

Tengo, para mí, que mediante la organización del profesorado hecha en función del triple propósito de la labor universitaria, la Universidad lograría salir del círculo estrecho al que la redujo un momento de poco humanismo; sin perder de vista su fin principal: el culto de la ciencia, no descuidaría la formación de la conciencia civil asequible sólo por la educación del pueblo y la preparación de los intelectuales.

El día que nuestra Universidad, consciente de su triple función, la realice decididamente, ni habrá políticos que bajo formas refinadas disimulen a su sombra la propia nesciencia, ni pueblo, ni parlamento que se nieguen a reconocer su importancia ni—lo que más importa tratándose de un país en formación—una juventud que esterilice su mentalidad en una labor puramente informativa.

LIDIA PERADOTTO.

Junio de 1920.

EL PROBLEMA DE LA EDUCACION ESTÉTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Tanto en la evolución progresista de las ideas pedagógicas desde comienzos de la época moderna, como en la organización de la Instrucción Pública y en la tarea diaria del maestro de enseñanza primaria y secundaria, la educación estética siempre ha sido la más descuidada. Las causas de esta anomalía saltan a la vista.

Lo que constituye la distinción característica entre la época moderna y medioeval, es, en una palabra, la independización del individuo de las imposiciones dogmáticas y autoritarias en el campo vasto de la religión y del pensamiento.

La divisa de Bacon: "Saber es poder" y el principio crítico de Descartes, de que la duda general es el comienzo de toda filosofía abren el camino hacia el ideal del libre pensador que no reconoce otro criterio de verdad que la razón omnipotente y soberana. Desde entonces observamos el predominio absoluto del intelectualismo en los institutos de instrucción pública: La escuela primaria combate el analfabetismo e imparte los elementos del saber; el colegio de segunda enseñanza se propone dotar al alumno de una ilustración general; las escuelas técnicas y las universidades preparan el profesional competente y el sabio. Todos quieren en primer lugar, que sus alumnos se instruyan, conozcan, sepan. Lo demás viene accesoriamente.

Es cierto que no ha faltado la reacción a esta hipertrofia del intelectualismo y bien puede afirmarse que todos los esfuerzos de los grandes reformadores de la educación desde Locke, Rousseau y Pestalozzi hasta nuestros días, han sido

empleados en la lucha incesante en contra de ese mal tradicional de nuestra civilización moderna. El desarrollo de las fuerzas volitivas en el alumno, de la actividad en vez de la receptividad, realización de más trabajo productivo que aprendizaje memorista, de más educación que enseñanza, en resumen, formación de la personalidad libre, consciente de sí misma, y enérgica, y educación del carácter—tal es la melodía unísona que surge del coro tan variado de los reformistas. Todavía no han triunfado estas ideas, pero están en plena marcha y sus etapas son marcadas por las nuevas instituciones escolares, como las “escuelas de trabajo”, los “colegios de campo” y “de bosque”, las “escuelas repúblicas”. Parece seguro el triunfo de esos ideales, tarde o temprano, pues corresponden a una necesidad sentida de nuestra época.

Sin embargo no hay que olvidar que ni el “intelectualismo” ni el “volitismo” constituyen por sí solos el tipo de una educación perfecta. El hombre no es solamente cabeza y mano, sino también corazón, es la “unidad de las tres H”: *Head, Hand and Heart*; el “saber” y el “hacer” debían estar acompañados por el “sentir” para formar una entidad perfecta y el ideal absoluto de toda educación — verdad trivial y reconocida por todas las teorías pedagógicas, pero desgraciadamente hasta ahora no puesta en práctica en la enseñanza secundaria sino muy excepcionalmente.

Y a esta me refiero en este artículo.

Revisando el plan de estudios y los programas en vigencia ¿qué elementos de educación estética encontramos? En los programas de Historia figuran las bolillas sobre la cultura estética de Egipto, de la época de Pericles, del Imperio Romano, del Renacimiento en Italia, etc., y el profesor debe tratar de explicar a los alumnos el estado de arte en aquellas épocas y su desarrollo dentro de la cultura general, pero ¿dispondrá del tiempo y material y de la preparación suficientes, para hacerlo en forma debida? En las clases de Literatura se estudia la teoría literaria, vale decir los elementos estéticos de ella y los géneros diferentes de estilo y de formas poéticas y se leen e interpretan obras de literatura en poesía y prosa, pero generalmente de un modo muy teórico y doctrinario. La enseñanza de la Psicología dedica cierto tiempo al estudio analítico de las sensaciones, de la ima-

ginación, del placer y de los sentimientos, pero lo hace desde el punto de vista psicológico y no estético. En otras asignaturas el profesor toca tal vez de paso cuestiones de estética, llamando la atención de los alumnos sobre la belleza natural de un paisaje en Geografía, sobre formas hermosas de plantas y animales o del cuerpo humano en Ciencias biológicas, pero todo esto accidentalmente y sin ninguna prescripción que le obligue a hacerlo.

¡Y esto es todo lo que se hace para despertar en el alumno el placer de lo bello y desarrollar su gusto estético! No puede extrañar entonces, como me pasó a mí en una visita que hice con alumnos del Colegio Nacional al Museo de Bellas Artes, cuando observé que algunos de los visitantes discutían seriamente sobre la cuestión de quién de los héroes de la independencia representaba la estatua del Moisés de Miguel Angel Buonarotti que miraban con admiración en aquel lugar.

¿Y en cuanto al ejercicio práctico del arte?

La única materia que da a los alumnos la oportunidad de ejercer sus facultades artísticas dentro del plan de estudios, es el Dibujo: ¡dos horas semanales en los tres primeros años y nada más!

Sé que no han faltado en este país los propagandistas de la educación estética que, siguiendo el noble ejemplo de los Ruskin, Morris y Crane en Inglaterra, de los Prang y Liberty Jadd en Norte América y de los Lange, Lichtwark y Kerschesteiner en Alemania y muchos otros, proclamaron la necesidad de incluir esta educación en el plan de estudios y reformar especialmente la enseñanza del dibujo. Debo recordar en lo que a la instrucción primaria se refiere el informe muy acertado de Carlos E. Zuberbühler sobre “El Arte en la Escuela”, presentado al Consejo Nacional de Educación en 1909, que contiene en líneas generales un proyecto completo y práctico de educación estética, y la obra del incansable y entusiasta dibujante y pintor Martín A. Malharro, “El Dibujo en la Escuela Primaria”.

Respecto a la enseñanza secundaria la comisión de Dibujo, nombrada en 1912 por el entonces Director General de Enseñanza Secundaria, Manuel B. Bahía, para redactar los programas de Dibujo en el nuevo plan de estudios, decretado

por el ministro Garro realizó un nuevo ensayo. Esa comisión se propuso no sólo reformar los métodos de Dibujo a base de las teorías modernas, sino que puso también en el tercer y cuarto año el “estudio intuitivo de formas de arquitectura, de obras plásticas y de cuadros y láminas de grandes autores”, proyecto que, si no me equivoco, nunca ha salido del papel.

Me parece haber llegado el momento de pensar seriamente de poner en práctica esas reformas planeadas; pues se trata de un problema esencial de la educación y cuya importancia para la vida económica y social y para la cultura nacional está fuera de toda duda.

¿Qué fines persigue esta educación y hasta qué grado ellos son realizables?

No me propongo exponer en estas líneas la teoría de la educación estética o desarrollar un programa amplio de su ejecución en la enseñanza secundaria. El problema es demasiado serio y demasiado complejo para ser tratado someramente en un breve artículo de una revista. Hay que confesar también que la teoría y metodología de esta materia hasta hoy son imperfectas, a pesar de la enorme literatura existente y de que ésta aumenta cada día. Recién ha empezado la psicología experimental a ocuparse de algunos problemas fundamentales, como ser el proceso creador, la génesis y el proceso receptivo del entendimiento de una obra de arte. Los ensayos prácticos de enseñanza, por consiguiente carecían de base científica y resultaban rutinarios o individuales.

¿Debemos entonces esperar, hasta obtener teorías mejor fundadas o reglas metódicas más exactas? De ninguna manera. La necesidad se impone y urge la solución del problema. Hay que proceder como siempre se procede en casos análogos: la práctica debe tomar la iniciativa aún a riesgo de ser corregida después por la teoría. Más vale comenzar aunque sea en forma deficiente que postergar la iniciación de la tarea por tiempo indefinido.

¿Qué se propone una educación estética en el sentido amplio del concepto? No se propone llenar la memoria del alumno con una acumulación más o menos considerable de conocimientos históricos, imponerle juicios dogmáticos o provocar críticas infundadas, ni menos darle la técnica profesional del arte. No quiere formar enciclopedistas ni críticos ni

tampoco artistas. Se propone proporcionar a los alumnos un cierto entendimiento de las obras de arte, despertar en ellos el placer y el gusto estéticos y desarrollar las fuerzas productivas que poseyeran por naturaleza.

Tarea difícil, se dirá, e irrealizable en esa amplitud por la enseñanza secundaria, por lo menos dentro del actual sistema de plan de estudios y métodos. Efectivamente para realizar aquel último propósito, el más delicado de todo, sería necesario previamente una verdadera revolución en el actual sistema de enseñanza y educación de los Colegios Nacionales.

Debería comenzarse por la reforma de la enseñanza del Dibujo en el sentido que lo propuso la Comisión citada, de educar a los alumnos, para que observen clara y correctamente el mundo de objetos que les rodea, ejercitar sus facultades manuales y habituarlos a ejecutar dibujos sencillos de utilidad práctica para la vida, desarrollar en ellos por estos dos medios la memoria de colores y formas de fantasía y el gusto estético.

Para llevar a cabo estos fines, no bastaría una enseñanza de dos horas semanales en los tres primeros años, sino que el Dibujo debería formar parte integral del plan de estudios en todos los años y tal vez con mayor número de horas semanales. Habría que transformar el carácter de los ejercicios físicos de acuerdo con principios estéticos o por lo menos agregar a los actuales ejercicios, otros de formas más estéticas según el modelo de los juegos gimnásticos y ejercicios rítmicos de los métodos Jacques Dalcroze, Langgaard y otros semejantes. Y más necesario sería introducir al plan de estudios nuevas asignaturas, como el canto y la ejecución de piezas musicales y volver a implantar la enseñanza del Trabajo manual, no en forma de trabajos de carpintería o de herrería, sino de ejercicios ordenados, sistemáticos y progresivos, orientados según principios estéticos y elegidos con estos fines.

¿De dónde sacar el tiempo suficiente para llevar a la práctica semejantes propósitos y cómo obtener los maestros para hacerlos una realidad?

No me cabe duda que tarde o temprano esta reforma se impondrá, pero sólo dentro del conjunto de una reforma

orgánica y completa de todo el plan de estudios y del actual sistema de instrucción y educación; mientras tanto las reformas parciales no serán de gran alcance y tendrán tal vez un efecto contraproducente.

Por ahora y hasta que se realice la reforma completa del plan de estudios, debemos contentarnos con lo que puede conseguirse en las condiciones en que vivimos, esto es, además del perfeccionamiento de la enseñanza de Literatura castellana y de Dibujo, asuntos estos que merecen la consideración especial de un artículo aparte, el “estudio intuitivo de formas de arquitectura, de obras plásticas y de cuadros y láminas de grandes artistas”. De esto me voy a ocupar en las siguientes líneas, puesto que su ejecución no requiere ni un cambio de sistema, ni muchos recursos, ni tampoco una preparación muy intensa previa de los profesores, solamente exige un poco de buena voluntad y una organización relativamente sencilla.

Me permito considerar los fines y métodos de esta educación en los mismos términos de la Comisión de Dibujo arriba citada y que fueron aceptados en la misma forma en que yo los había presentado como miembro informante de dicha comisión para esta parte de la enseñanza.

”Este estudio no tiene por objeto enseñar la historia del arte ni tampoco hacer conocer a los alumnos las principales obras de los grandes artistas o desarrollar la teoría del arte.

”Su fin es más modesto y más práctico; hacerles observar, con la mayor exactitud y minuciosidad posible, obras de valor artístico, sea en el original o en copias buenas, para desarrollar en ellos la facultad de intuición y por ésta el juicio y gusto estéticos.

”Lo más indicado será presentar a los alumnos obras originales, si esto fuera posible o en su defecto copias que guarden el carácter del original (tamaño, colores, técnica), sólo en caso de que el colegio no poseyera tales copias, se permitirá el uso de otras reproducciones (láminas, fotografías, proyecciones luminosas, etc.).

”La elección del material y el orden de los estudios se deja al criterio del profesor que deberá tener en cuenta las condiciones especiales del ambiente. Si este permitiera el estudio de la arquitectura, escultura, pintura o arte gráfico, la

enseñanza deberá partir de la observación misma. En otro caso podría relacionarse con lo que se haya estudiado en la historia o en el mismo dibujo.

”El orden progresivo de estudios no necesita ser histórico o sistemático, sino que seguirá los principios didácticos de toda enseñanza intuitiva. Se estudiarán primero obras de composición y técnica sencillas y de comprensión fácil, paulatinamente la enseñanza progresará con el estudio de obras más difíciles pero que siempre estén al alcance del entendimiento de los alumnos. Se recomienda especialmente el estudio comparativo de obras de arte de una sola o de varias épocas que tuvieran afinidad, sea en la materia, sea en la forma.

”El método que se aplicará será el de la observación, descripción y comparación. El profesor hará observar a los alumnos, describir lo observado, compararlo con observaciones anteriores y resumirlo. Su propia actitud se limitará a corregir los errores, agregar detalles y explicaciones y ayudar de esta manera al alumno.

”Nunca deberá olvidar que no se trata de aplicar teorías estéticas, facilitar datos históricos y menos aún de criticar la obra, sino sencillamente observar exactamente y llegar si fuera posible al entendimiento material y formal de la obra.

”Este estudio intuitivo se efectuará en las últimas semanas del año escolar, debiendo reservarse a él por lo menos un mes entero. Estas clases no serán clasificadas.

Voy a fundar mi opinión en breves palabras.

Existen tres modos de entender y juzgar obras artísticas que constituyen otros tantos grados progresivos y cuyo conjunto forma el entendimiento perfecto:

1º La *intuición* de obras originales o reproducciones de éstas; base natural e indispensable de entendimiento y gusto estético, puesto que pone al aficionado en contacto inmediato y personal con el artista. La deficiencia que suele tener este procedimiento es que surge exclusivamente de impresiones subjetivas y expresa sus juicios en formas muy vagas y generales — ¡qué lindo! y ¡qué feo!

Necesita pues complementos más objetivos que son:

2º El *estudio histórico* tanto del desarrollo paulatino del artista dentro de la esfera en que ha educado sus fuerzas

primeras, como de la evolución del arte en los diversos pueblos y tiempos, en conexión estrecha con la evolución de la cultura general. Este estudio lleva a un juicio más acertado sobre las obras de arte y sus autores, en cuanto determina el estado de cultura estética de cierta época, lo compara con otras y explica los méritos de los artistas en relación con otros de la misma época o épocas anteriores.

Sin embargo los resultados de los estudios históricos del arte, aunque son más objetivos que la primera forma del entendimiento, no son suficientes para formar criterios de absoluta certeza, en evitar de que todo estudio histórico y comparativo establece sólo normas relativas.

Necesitamos más: necesitamos formar un criterio más claro y que sea exacto y fundado en los principios de la ciencia. Debe seguir entonces:

3º El *estudio científico* a base de los principios y normas de la Estética, aplicación de éstas al caso concreto y explicación del valor de una obra conforme a estos principios. Sabemos muy bien que tampoco de esta manera llegaremos a formular criterios de verdad absoluta, lo que por otra parte, no es del dominio humano, pero por lo menos llegaremos a juicios más objetivos y mejor fundados; pues esta forma de estudio instituye en sí las obras arriba citadas.

Es claro que un estudio de obras de arte de estricta exactitud científica no puede ser objeto de la educación estética en institutos de Enseñanza Secundaria, los cuales procuran dar a sus alumnos una cultura general y no una preparación científica y profesional. Las tres formas indicadas marcan pues las etapas progresivas de la educación estética que se aplicarán gradualmente en los diversos años: en los primeros se practicarán exclusivamente de la intuición y observación. Paulatinamente serán agregadas explicaciones históricas y cuando los alumnos ya posean cierta base de estudios psicológicos, lógicos y filosóficos, se les podrá introducir en los problemas más difíciles y complejos de la ciencia de la estética. Pero siempre hay que mantener como principio superior de esta clase de educación: que no queramos formar historiadores ni críticos de arte, sino aficionados entusiastas que entiendan un poco la belleza de las obras artísticas, sien-

tan placer con ellas y hayan desarrollado su gusto estético hasta el grado individual que les es dado.

A estos principios debe corresponder la técnica de los procedimientos pedagógicos.

Puede distinguirse una educación indirecta y otra directa. La primera consiste en poner a los alumnos en un ambiente natural y social, donde le sea posible desarrollar su gusto de una manera natural e inconsciente. Donde existe este ambiente, el problema de la educación estética en su mayor parte está ya resuelto. ¿Qué educación estética especial necesitaban, por ejemplo, los Atenienses en la época de Pericles, los Florentinos en la de los Médici? Se veían rodeados de manifestaciones de arte, en las calles, los teatros, los templos e iglesias, en la vida pública y familiar, “vivían” el arte y se formaba en ellos instintivamente un criterio estético admirable.

Cuando no existen tales condiciones, deben hacerse esfuerzos para crearlas, por lo menos, donde nos es posible en la esfera escolar. Sobre este punto se ha expresado con toda claridad el Dr. Zuberbühler en el citado informe y me adhiero en sus proposiciones punto por punto.

La otra forma de educación estética, la directa, debería efectuarse según los principios establecidos por la citada comisión de dibujo en 1912.

Sobre la técnica de intuición de obras de arte disponemos hoy día de un amplio material de experimentación práctica, especialmente en Norte América y Alemania. Para mí ningún procedimiento ha sido más ilustrativo y mejor inspirado que el de recién fallecido director del Museo de Bellas Artes (Kunsthalle) de Hamburgo, *Alfredo Lichtwark* que he podido observar en varias ocasiones, principalmente en el Congreso Pedagógico de Bremen que tuvo lugar en 1902. Allí explicó Lichtwark prácticamente y ante un auditorio de profesionales su método, dictando una clase de intuición de arte ante alumnos de años superiores del Gimnasio de Bremen, que hasta entonces no habían realizado jamás semejantes ejercicios y habían sido tomados de diferentes divisiones. Consideró con ellos la célebre serie de grabados de Alberto Dürer sobre la vida de María, y sin darles ningunas explicaciones históricas o biográficas, sino tratando la obra como si

fuera la de un artista de actualidad, llegó a sacar de ellos, por observación común y preguntas hábiles, juicios estéticos verdaderamente sorprendentes que provocaron la admiración y el aplauso sincero del auditorio.

Esta experiencia para mí ha sido una verdadera revelación y me ha llevado a repetirla. Puedo asegurar que he obtenido resultados muy satisfactorios a pesar de mi inferioridad en comparación con el excelente maestro.

La larga experiencia que al respecto hizo Lichtwark la condensó en su libro clásico "Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken" (Ejercicios de Intuición de Obras de Arte), obra que merecería ser traducida al castellano.

Los principios de enseñanza que él propone, son en resumen los siguientes:

1º La intuición debe despertar en primer lugar el interés del niño y acostumbrarlo a observar exacto y tranquilamente la obra de que se trate. Esto es lo principal, pues el que naturalmente no posee cierta aptitud puede adquirirla solamente por instrucciones y ejercicios. Y aprenderá con mayor facilidad en la infancia cuando no han arraigado malas costumbres de observación en su espíritu. La cuestión de si es posible y hasta qué grado que el niño aprecie cualidades artísticas, no puedo resolverla y no es tampoco la más importante para esta enseñanza. El niño tiene tarea suficiente con la observación e interpretación del contenido objetivo, cuyo conocimiento exacto es la base del placer estético. Especialmente para los niños que habitan las ciudades y no están habituados a ejercitar su vista y no conocen el mundo fuera del perímetro urbano, la simple observación presenta dificultades inmensas. Debemos contentarnos con que el niño se dé cuenta de que más allá del contenido objetivo que podemos expresar con palabras, existe en la obra artística un algo que solamente puede ser sentido y que en verdad constituye lo esencial del sentido estético.

Debemos tratar de que el niño ante una obra comprenda la intención artística del autor y que sepa examinar todas las particularidades hasta en los mínimos detalles, como el movimiento, los gestos, la expresión de sentimientos, etc., en su verdadero significado, pues lo que por sí mismo entiende

el hombre adulto, a veces el niño no puede llegar a ello sin el auxilio del maestro.

2º Terminada la observación del contenido objetivo, debe seguir la observación de la luz, la sombra y el colorido. No suele presentar dificultades el obtener que los niños distingan las diferencias entre la luz directa, la reflejada y la difusa. Más difícil es hacer apreciar los distintos matices del colorido por cuanto el lenguaje es poco apto para expresarlos. Deben desterrarse las frases generales y los juicios vagos. La observación y siempre la observación debe constituir el único medio de intuición de obras de arte aplicable a los niños, pues no se trata de considerar el concepto general, el fin o la historia del arte sino únicamente una obra concreta o a lo más el conocimiento del conjunto de la producción de un autor.

3º La enseñanza de la historia del arte, en tanto no se funde en la observación propia del niño, tiene efectos directamente perjudiciales y debe ser categóricamente eliminada, pues con esta enseñanza el niño al abandonar la escuela vive en la pretensión de tener un conocimiento enciclopédico de la materia, razón por la cual pierde el interés de intensificar sus estudios, a veces para siempre.

4º La enfermedad más grave consiste en la abominable costumbre de hacer crítica en la que se pone de relieve la semicultura y la torpeza de sentimientos del público medio. Dicha enfermedad es contagiosa y se propaga fácilmente en el conglomerado de los semicultos. El niño artísticamente sano no tiene propensión a adquirirla y el maestro no necesita de muchos esfuerzos para suprimir la tendencia crítica en el caso excepcional de haberse ella ya manifestado. La tarea principal será la de ahogar su propia inclinación crítica y si no consigue estirparla de raíz no debe atreverse a llevar niños a gustar de una obra de arte, pues estos quieren deleitarse y debe facilitársele este deleite. Esta es la principal tarea en toda educación estética.

No hay que olvidar que Lichtwark se refiere exclusivamente a la enseñanza primaria y por esta razón insiste con tanta energía en que no se hagan de ninguna manera estudios históricos de obras de arte ni crítica. Sería erróneo aplicar su método mecánicamente a la enseñanza secundaria.

Esta debe formar, conforme al grado más desarrollado de la mentalidad de los alumnos, su método propio, y en este, como ya he explicado no pueden faltar indicaciones históricas ni estéticas sobre el valor de las obras de arte, pero, lo repito, siempre a base de la observación individual ejecutada por los alumnos.

Opino entonces que esta forma relativamente modesta de educación estética bien puede implantarse en la enseñanza secundaria sin producir una revolución en todo el sistema y sin causar grandes gastos.

Es evidente que para llegar a resultados satisfactorios será necesario preparar los profesores al efecto, pero, dado el carácter especial de esta educación y para no retardar demasiado la realización práctica en los colegios, bastaría una preparación "ad hoc" hasta que se forme un profesorado especialista para esta nueva clase de educación.

Los medios que podrían servir para este fin serían los siguientes:

1º Incluir en el plan de estudios del profesorado secundario un curso de Estética, especialmente para estudiantes de literatura castellana, historia, filosofía, dibujo y otros aspirantes a profesores que se interesaran por la materia.

En este curso no sólo se estudiaría la teoría estética, sino también los problemas del proceso productivo del artista y del funcionamiento psíquico en cuanto a la intuición de obras artísticas, como en general los fenómenos psíquicos y estéticos en el desarrollo de la infancia y juventud, se harían ejercicios prácticos de enseñanza intuitiva de obras de arte por los aspirantes en el seminario y a las clases de enseñanza secundaria.

2º Dictar cursos libres y de vacaciones con ejercicios prácticos sobre temas especiales de la educación estética y visitar el Museo de bellas artes y exposiciones artísticas.

3º Crear una Biblioteca y un Museo de reproducciones artísticas, como centro de estudios y observaciones comparativas, que deberá quedar abierto para todos los que quisieran utilizarlo.

Estos serán los primeros pasos hacia el fin lejano de una educación estética que verdaderamente mereciera el nombre de tal y que significaría nada más que preparación de la genera-

ción futura en uno de los más importantes ramos de la vida humana, cuya enseñanza hasta ahora ha sido demasiado descuidada, y que echaría el fundamento de la educación posterior del pueblo para apreciar y fomentar el arte. Estoy seguro de que, una vez iniciados los primeros pasos con entusiasmo y energía, seguirían otros. Hay que empezar y abrir la brecha, para que se pongan en marcha las columnas.

La Facultad de Ciencias de la Educación, cuyo espíritu es indudablemente progresista, adquiriría un mérito especial si quisiera hacerse portaestandarte de la educación estética que, lo repito, es una necesidad sentida tanto para la juventud que frecuenta los Colegios Nacionales, como para la cultura general del país.

W. KEIPER.

LA NUEVA CONCIENCIA HISTORICA

Troquelada y purificada en los angustiosos y desesperados esfuerzos de cuatro años de lucha, cuyo recuerdo todavía gravita sobre los pueblos con sugerencias de pesadilla, una nueva conciencia histórica — aparece ya en todas las latitudes de la tierra para pre sidir el orden de cosas que adviene desde que se finiquitó la guerra más cruenta y más terrible de que haya memoria. No hay un espíritu medianamente capacitado para las funciones intelectivas, que en mayor o menor grado, no sea testimonio elocuente de este fenómeno auspicioso y consolador; no hay una sensibilidad cuyo sentido de relación no haya sido atrofiado o debilitado por egoismos inferiores y subalternos que no se sepa tocada por la gran “vox clamanti” que suena como un anuncio en esta hora tan decisiva para la suerte del mundo. Negarla es condenarse en la negación. Acusarla de vaguedad e imprecisión es hablar en nombre de una lógica cuya sabiduría es menos útil que la que aporta sobre los valores sociales la dolorosa experiencia de toda la historia. Apenas si se requiere una relativa agudeza de observación para descubrirla en medio de las múltiples manifestaciones del pensamiento moderno; pues que no es menos fuerte, ni menos segura, ni menos clara porque se presente envuelta o semivelada por un estado de ánimo general, en el que si a veces es fácil advertir un amago de pesimismo y de abandono, también es fácil constatar el incontrastable designio de crear una forma más superada de convivencia humana. Canto de fe y de renovación. prendido al ala de todos los vientos, está en todas partes y en todas partes se mueve, se agita y actúa con la singular eficacia de las cosas animadas por la pasión y la voluntad crea-

dora, con la fuerza incontenible de las actitudes que llevan en sí mismas la razón de su triunfo.

El ideal que surge y se consolida sobre las ruinas del mundo capitalista, es el ideal con el que se impone el trabajo ennoblecido y rehabilitado; es el esfuerzo mismo el que en nombre del nuevo credo, se posesiona de todo valor y de toda cosa; es el esfuerzo mismo el que poco a poco se enseñorea de la vida entera para dictarle su código de moral y para impregnarla de su clara y definitiva noción de justicia. El hecho más grande y trascendental de los tiempos que corren será la incorporación activa del estado llano a las funciones sociales. Lo que hasta aquí no fué más que una fuerza ciega en manos de los usufructuarios del privilegio, ha adquirido ya la plena conciencia de su deber y lo ha aquilatado en el empeño titánico de la guerra. Por eso la nueva conciencia histórica apunta con más relieve y con caracteres más definidos en el sordo y confuso rumor de gesta que sube de los talleres y de las fábricas; y por eso mismo los síntomas que se insinúan y acusan aquí y allá, cobran una capital importancia cuando se vinculan a los afanes de aquella clase de la que depende por relación inmediata el bienestar y la existencia misma de un pueblo. Las clases acomodadas de Inglaterra no han salido del estupor causado por el decreto de Soutport dictado por los carboneros, los ferroviarios y los obreros de transportes — de seguida ratificado en Glasgow — legitimando la huelga política como medio de asegurar el dominio de la voluntad colectiva en los asuntos comunes, particularmente en aquellos que se refieren a las relaciones internacionales, cuando se han visto enfrentadas de golpe a la probabilidad de tener que entregar el gobierno a los laboristas o de jugarlo todo en el problema de Irlanda. La asamblea de Bolonia obligó al gabinete italiano a amainar sus iras con tra la República Rusa de los Soviets. En Francia las multitudes obreras más fuertes por el poder de su inteligencia han definido su posición con categóricas expresiones de solidaridad con las reformas sociales de los bolcheviques. Alemania descontenta con el socialismo anodino e incoloro de Ebert y Scheidemann fluctúa y vacila solicitada, por una parte por los intereses conservadores, y por la otra, por los ideales encarnados en el espartaquismo enérgico e irreductible. El vergonzoso estallido de odios del program, que remeda a tan larga

distancia el móvil y el espectáculo de las escenas del circo romano, no ahoga en Polonia las voces airadas que exigen la socialización de los bosques y la expropiación de los latifundios. En Turquía y en el Egipto las aspiraciones de mejoramiento nacen ligadas a las más avanzadas corrientes de ideas. En España las sangrías de Africa no bastan a distraer la conciencia pública, tan claramente expresada en los campos de Andalucía, de Aragón y de Cataluña, y mientras las masas acogen con entusiasmo creciente las doctrinas sindicalistas acentuando el franco repudio del hueco verbalismo parlamentario, la monarquía anuncia su próximo fin sin grandeza y sin gloria, en los placeres de San Sebastián y en las orgías de Covent Garden. En Estados Unidos, mientras los políticos no se entienden sobre la manera de aprovechar el botín conseguido, el policemén se esfuerza en vano por contener las convulsiones obreras y por detener con los artículos del código punitivo el viento que sopla desde el antiguo dominio de los zares. El pueblo japonés, diezmado y succionado por los espoliadores que medran al amparo del duro derecho del samuray, se conmueven en significativos aprestos de rebelión. Y de la misma manera el espíritu nuevo actúa con eficacia en todas las demás naciones del mundo en ritmo unánime y promisor con el gran gesto de Rusia que ha diseminado a todos los rumbos el fermento revolucionario que opera en lo más hondo de la estructura social.

Inequívoca posición de la conciencia humana, comprende tanto a las clases que han afirmado siempre su condición de dependientes y sojuzgadas, como a los hombres consagrados a las altas funciones espirituales. Un vano afán de desconocer el verdadero y profundo significado de las manifestaciones obreras, o, por lo menos, de reducirlas a la categoría de los gestos espasmódicos de que la historia ofrece tan múltiples y reiterados ejemplos, pretende referirlas única y exclusivamente al deseo de remediar necesidades actuales y perentorias. ¡Frágil y deleznable esperanza de los miopes que todavía fían en la eficacia de la legislación constructiva, para satisfacer las exigencias de la hora, o siquiera para postergar la crisis que ya se anuncia con el fin de cargarla en la cuenta de las generaciones del porvenir! Aun cuando se explica bien que sean las multitudes de trabajadores las que se agiten de modo más ostensible, ya que son ellas las que por sentir más de

cerca y en carne viva las desventajas del régimen imperante más han menester de profundas transformaciones que modifiquen las condiciones de vida, es lo cierto que están con ellas, con una franca adhesión que a diario se ratifica y se robustece, las mentalidades más representativas de la época.

Examínese con despreocupación la literatura llamada de la guerra y se notará cómo trasciende de ella el aliento profundo que trabaja en este momento a las actividades universales. Al lado de la amargura a la vez piadosa y exagerada que nace de la contemplación de la tragedia en que se ha hundido una presuntuosa civilidad amasada con valores bursátiles, con ciencia oficial y con mentiras cristianas, flota por encima de todo con una extraña pujanza un soplo vigoroso y conciente de aspiración y de esperanza en el destino del hombre. Desde que France, Barbusse, Masson, Duhamel, Frank y Roman Rolland — el alto y sereno espíritu que salvó, durante la guerra, la dignidad del pensamiento a despecho de las invectivas chauvinistas y del desenfreno del atavismo mongólico — se pusieron con decisión al servicio del nuevo credo, son muchos, son ya legión, los escritores de vanguardia que en Francia, en Inglaterra, en Alemania, en Italia, en España y en los pueblos de América, exponen con claridad elocuente, quien en páginas impregnadas de fe y de ternura, quien en períodos ardorosos y combativos, quien en artículos animados por una segura y prudente sabiduría, los lineamientos generales y el contenido ideal de la nueva conciencia histórica. El manifiesto publicado hace poco tiempo por ese grupo “Claridad” que constituye con títulos sobrados una verdadera internacional del espíritu, “libre, uno, múltiple y eterno”, ha convocado a las voluntades de todas las latitudes para reafirmar los derechos del “Pueblo de todos los hombres, de todos los hombres igualmente hermanos”, del pueblo “que sufre, que lucha, que cae y se levanta y que adelanta siempre por el puro camino húmedo de su sudor y de su sangre”.

No se trata de rehabilitar el pasado ni de reedificar sobre los escombros del orden caído. La voluntad que preside y dirige la nueva cultura no tiene nada de común con aquel proceso de usurpación y de violencia. Ni los múltiples regocijos provocados desde las esferas oficiales con motivo de cada uno de los actos posteriores a la convención del armisticio

y, particularmente, el de la firma del tratado de Versalles, ni los notorios esfuerzos realizados por una diplomacia que no se resigna a abandonar sus viejos expedientes de mentiras y trapizondas; ni la intensa campaña mantenida por cierta prensa que vive al amparo de los intereses conservadores en favor de las soluciones impuestas a diversos problemas de la postguerra, han conseguido inclinarla en favor de sus actos ni de sus reiteradas promesas de enmiendas y de reformas. El “panem et circenses” de los años próximos a ser expropiados ha agitado por un instante a las claques mercenarias que turbaron con eco de cortejo el recogido silencio de las calles de Londres y de París; pero pasaron con sugestiva y glacial indiferencia para ese pueblo — carne y fermento de la historia — cuya conciencia se aguza día a día sobre el problema de su bienestar presente y de su suerte futura. Los documentos de Versalles y de Saint Germain no han satisfecho ni a los mismos que allí colgaron las horcas caudinas para los rivales vencidos. Es que si hubo algo superior que permitió a todas las naciones sobrellevar la carga de Sísifo de cuatro años de máximos sacrificios y dolores no fué de seguro el deseo de que triunfasen tales o cuales estados a título de considerárseles exclusivos depositarios de los altos principios humanos, sino la íntima esperanza, universalmente expresada en todas las formas, de que después del desastre se afirmaría en todo el mundo un régimen social regido por la verdad y por la justicia. Para tal esperanza la guerra adquirió hasta en sus más peores momentos el inesperado valor de una verdadera solución. Era un mal, sin duda alguna, pero el mal tendría la virtud de los sacrificios heroicos, de barrer de un solo golpe, en una noche de barbarie, de martirio y de sangre todo una era de despotismo y de miseria para permitir el establecimiento de un nuevo orden de cosas más compatible con las funciones de la alta vida consciente y con el destino del hombre. Convenía soportarla y todos la soportaron con estoicismo tratando de convertir la guerra, que, después de todo es un resultado ineluctable de una estructura social esencialmente agresiva y beligerante, en la moneda de ley del mejoramiento esperado y pagado a tan duro precio. La virgen Salambó sacrificaría la prenda más íntima de su ser moral a la concupiscencia del aventurero triunfante, pero Cartago no sería sometida a la depredación

y a la esclavitud. Las reiteradas afirmaciones de los gobiernos de la Entente sobre los fines de la guerra y, sobre todo, la proclamación de los postulados wilsonianos robustecieron la creencia y reafirmaron la esperanzada ilusión hasta darle los relieves de una realidad ya próxima y segura. Pero han bastado los primeros actos gubernativos subsiguientes a la celebración del armisticio para que los pueblos se den cuenta cabal de que tantas promesas sólo han obedecido a un engaño premeditado y sin precedentes en la historia. Su claro sentido de las cosas, que no yerra ni se equivoca nunca, les ha permitido colegir ya que el designio secreto y real de la vieja política maquiavélica es hacer de modo que la pérdida de millones de vidas y de ingentes intereses materiales no traiga al mundo las transformaciones que se esperaban, y que las mismas manos que escamotearon la Revolución de 1789 alargan sus dedos en la penumbra para escamotear esta esperanza que pertenece a todos porque fué concebida y alimentada con el martirio común. De ahí que lo que ahora se quiere sea una trasmutación integral y definitiva de los valores feudales que, a pesar de los esforzados remozamientos confeccionados por los teóricos del derecho y de los paliativos escogitados por los políticos, han sido siempre causa fecunda de guerras y de discordias constantes, tanto en lo interno como en lo externo. Todo empeño que se detenga en simples innovaciones formales será una contradicción; toda actitud que de cualquiera manera signifique una concesión al espíritu de compromiso con el pasado; será una traición atentatoria y contraria a los intereses de la humanidad. No hay término medio en la disyuntiva. O los pueblos son incapaces para crear de una vez por todas una estructura social más apta y más superada que la presente, o amasan con mano segura al costo que sea, la civilización que debe romper en las manos del despotismo los instrumentos de que se sirve para dominar a los pueblos y que debe forjar la política, la justicia, la economía, la ciencia, la moral, la cultura y el arte que está exigiendo el imperativo categórico de la vida.

Esto no importa decir que la nueva conciencia histórica nazca a virtud de un extraño proceso de generación espontánea a virtud de un extraño proceso de generación espontánea. Suma y resumen del pensamiento renovador que a través

de los siglos libra una guerra perpetua con las cristalizaciones que impiden las variaciones sociales, ella aparece integrada por las ideas y las aspiraciones que en todos los pueblos y en todos los tiempos fueron proscritas de la política práctica, tildadas de utópicas y de absurdas y perseguidas como disolventes y atentatorias a la salud de los organismos gregarios. Herencia formada por un esfuerzo sin tregua, salvada indemne de los sucesivos naufragios en que tantas formas, grandezas y poderíos materiales han perecido, llega a esta hora como un mensaje misterioso de los anhelos antiguos que quieren cumplirse en la realidad de nuestra era.

Las concepciones que alienta son claras y definidas; han sido objeto de largos y sostenidos debates; las ha depurado un trabajo de crítica científica y rigurosa. Es una revaluación inconmiserada de todas las fuerzas sociales. La noción del Estado como entidad desligada de las condiciones humanas todavía sobrecargada con los atributos que lo erigieron siempre en una potencia de dominación a pesar de los diversos retoques propuestos por los juristas inventores de la regla de interdependencia y de la ley de solidaridad; el derecho apreciado y medido por el imperio de la fuerza; las relaciones internacionales como recursos de engaños y deslealtades; la justicia como instrumento de tiranía; el parlamento como anestésico para las inquietudes de la voluntad colectiva; el sistema económico como un monopolio del que resulta favorecida una minoría elegida y parasitaria, todas las instituciones humanas, en suma, han sido alcanzadas y analizadas por la nueva conciencia histórica y todas serán trasmutadas no con el avieso y preconcebido propósito de destruir lo existente para satisfacer ancestrales y regresivas supervivencias, sino obedeciendo al incoercible mandato de la vida, de esta vida nuestra relativa y terrena, para la cual no existe ni el designio providencial, ni el orden preestablecido, ni la verdad inmutable.

Espíritus prevenidos y limitados por el temor de arriesgar el escaso bien presente en la incertidumbre del mayor bien prometido, recitan contra ella los vanos consejos de la prudente sabiduría de Sancho y aguzan las viejas voces con que la rutina cruza siempre el camino de los audaces exploradores de nuevas cumbres. Mas, para aquellos que, demasiado apegados al acervo mental de la tradición, consideran a las doctrinas inno-

vadoras, ilusiones creadas por una lógica racionalista en desacuerdo constante con los datos de la realidad, no ha de ser poca la sorpresa con que ahora ven en Rusia arraigado y viviendo en los hechos actuales y en la actividad cotidiana de muchos millones de seres, el régimen de la industria socializada, que condenaron con obstinado tesón los economistas y financieros de los institutos y academias subvencionados por el Estado. ¡Y cuál no será el gesto de indignación con que se estremecerán en el reino de silencio donde reposan las sombras de aquellos buenos burgueses del París de 1871 al ver a un sobreviviente de la "debacle" resucitar, en pleno afán de revancha nacionalista, el decreto ecualitario de la condición social y jurídica de los hijos naturales con los hijos legítimos y de las concubinas con las esposas que suscribieron cincuenta años atrás, en el fragor de las barricadas, los intuitivos de la Comuna, hiriendo en lo íntimo la institución que con el dominio privado constituye la base y el fundamento de la sociedad, al decir de sus civilistas. ¿Acaso Roosevelt no ha muerto asistiendo al experimento triunfante del socialismo antagónico de su política imperialista? La vida es una continua realización. Colón surcando el piélago guardado por los eridriagos y los fantasmas de la ignorancia, realizó las premoniciones intuitivas de navegantes pretéritos y remotos, y dió al hombre la posesión definitiva de las aguas y de las tierras. Bleriot hendiendo el aire con la frágil barquilla que unió las márgenes del Canal de la Mancha con una curva maravillosa y significativa, realizó la quimera de Montgolfier y dió al hombre el dominio del aire: La nueva conciencia histórica, al hacer justicia al pensamiento de los precursores sacrificados en las brujerías de la superstición y de la mentira; da al hombre la clave segura para dominar y hacer efectivo su propio destino. Porque nada hay que distinga las múltiples formas en que se manifiesta la adaptación humana. La República Rusa de los Soviets con su código de justicia del pueblo para el pueblo, y con su órgano gubernativo arraigado en la voluntad colectiva, retoma el hilo de oro que ligó el pensamiento antiguo con las revoluciones de 1848 y 1871 y resuelve en el campo de la política el teorema que resolvieron en el campo de la mecánica las experiencias de los Colón y de los Bleriot.

América tuvo un día la intuición aguda de la nueva con-

ciencia histórica. Fué en la adolescencia todavía no muy lejana de su pensamiento. Su virgen y robusta mentalidad conjugada con los más ponderados valores de la cultura europea superó a su progenitora en muchos y fundamentales aspectos, tanto en hermosura de concepción como en destreza ejecutiva. Los dogmas de la teología y las preocupaciones de la escolástica no resistieron la operación de trasplante que intentara el feudalismo conquistador. Duns Scott y Santo Tomás, sin encontrar medio propicio para cuajar, languidieron en la lobreguez de los claustros, en el preciso momento en que florecieran las investigaciones de Azara y de Caldas. Mientras se desechaban de las construcciones civiles los postulados del derecho divino, el espíritu americano pasaba sin dificultad del sensacionismo de Helvecio al racionalismo de Montesquieu y del racionalismo de Montequieu a la libertad de Rousseau. La soberanía popular como expresión de la voluntad común de la sociedad universal, presente y futura, de todos los tiempos, reemplazó a la noción de lo incognoscible, aducida como fundamento de su poder, por monarquías decrepitas y trabajadas por fallas consubstanciales, e informó los primeros actos de las asambleas constituyentes.

El renacer de la filosofía europea, en el siglo XVIII, le comunicó los ensayos del liberalismo económico de Quesnay, a la vez que, adelantando por el derrotero señalado por la crítica de Locke, apartó el espíritu americano de las nebulosas especulaciones de la metafísica antigua y le comunicó con las obras de Cabanis y de Destutt de Tracy los elementos nutricios del sensualismo de Condillac.

A los aportes mentales de la Enciclopedia, ligó también, en no escaso grado el naturalismo británico, en particular el utilitarismo de Bentham, el empirismo de Reid y el relativismo de Hamilton y con todos ellos mediante una operación prodigiosa en la que se combinó la doctrina con la necesidad inmediata y la perspectiva del porvenir, los hombres del nuevo mundo forjaron sus claros ideales políticos, científicos, jurídicos, artísticos, económicos y morales y los templaron en las polémicas ardorosas del libro, del panfleto y del periodismo, en las serenas exposiciones de las aulas universitarias, en las enconadas contiendas de los partidos y en los apasionados debates parlamentarios y tribunicios. Todavía ahora la actividad

de nuestro civismo corrompido y monetizado recoge fragmentos de aquella labor para arrojarlos como guijarros, al sitio de la oligarquía, o bien para estimular las esperanzas de las multitudes electoras con un pasajero lampo de luz antigua en la noche presente. Libres las manos de trabas tradicionales y de prevenciones hereditarias, las repúblicas americanas llegaban a la vida autónoma en el amanecer risueño de una civilización que se anunciaba más grande y más duradera que todas las civilizaciones hasta entonces ensayadas y conocidas. Antes que flameara sobre las viejas sociedades la bandera roja de 1848, antes que el credo marxiano clarease los talleres y las fábricas, antes que las almas se inflamaran con las vehementes aspiraciones de humanidad, de justicia social y de mejoramiento proletario, la conciencia de América trasponiendo los horizontes de la democracia parlamentaria había medido con exactitud los transitorios e insuficientes recursos de la política liberal. En tanto que Camilo Torres disertaba sobre las ventajas del federalismo como base del gobierno propio con la evidencia con que proclamaba el principio del Congreso Comunista de Ginebra lo realizaban con una eficacia sorprendente en las márgenes del Missisipi los peregrinos del May Flower. Henry George corrigió a Stuart Mill y Rivadavia con el genio que presidió su legislación agraria rectificó el derecho de la Roma cesárea. Sarmiento encendió luz en el cerebro de la muchedumbre con la política educacional más sabia de su tiempo. El derecho internacional recibió impulsos inesperados del talento de Bello y se anunció desde el comienzo con la pujanza con que había de culminar en el fecundo principio del arbitraje que asegura y aplica la equidad y la justicia por encima del absolutismo estadual. Y el genio múltiple de Alberdi profundizando los conocimientos de los economistas ingleses y franceses, fundó la ciencia económica de las repúblicas americanas; y superando con no igualada facultad comprensiva el humanismo teológico de Suárez y el poderoso fondo ético de las concepciones de Grocio, planeó con mano maestra la sociedad de las naciones columbrando el advenimiento de los estados unidos de la humanidad.

El industrialismo y el comercio que propulsados por las fuerzas vivas liberadas del largo encarcelamiento del feudalismo se desarrollaron y quituplicaron como por obra de un

encanto en el viejo mundo, llegaron a América cuando las manifestaciones de su conciencia naciente no se habían concretado todavía como un ideal común y definitivo. La política liberal que trajeron consigo se circunscribió en el nuevo ambiente a la actividad de los partidos, se incautó del gobierno aceptado ya como órgano de la soberanía del pueblo de conformidad a la concepción rousoniana y, aprisionándolo en las redes del egoísmo de clase, de la sed de riqueza y de la exacerbada voluptuosidad del poder, le impidió el natural crecimiento que proveía al postulado su filiación filosófica, y lo redujo a un desaliñado sainete en la feria de los comicios. Empero no obstante este inopinado retraso que postergó así la realización de disposiciones y de iniciativas tan elevadas y promisoras, el espíritu de donde procedieron lejos de perder el signo de su linaje, templó siempre sus calidades de metal de ley en un continuo trabajo de depuración y de contralor frente a la democracia improvisada a la sombra de los carterlls y de los trusts. La catástrofe de la guerra le encontró con el ojo atento, avizorando las alternativas de la crisis, y gracias a ello Europa no estará sola en la tarea reconstructiva. La joven América, que de haberse librado siempre de la sombra de manzanillo del capitalismo europeo hubiera elaborado la miel de una civilización sobrepujada, le aportará el tesoro de sus ideas con el tesoro de su grano. Las catorce proposiciones de Wilson, extraídas casi todas de las trece proposiciones de Bakounine, expresaron en el momento de prueba en que fueron pronunciadas, la disposición histórica del pensamiento americano, y la clamorosa acogida con que fueron recibidas en todas partes, revelaban con elocuencia sugestiva que éste está en inseparable unidad de miras con la voluntad creadora de todos los pueblos. Las actitudes más notorias de la burguesía capitalista permiten creer que ésta se dá cuenta de la apremiante necesidad de modificarse so pena de perder: Lodge, el senador norteamericano que mantiene en alto el pendón del imperialismo estilo yanqui, ha declarado hace poco tiempo que lo que constituye la esencia del monroísmo, es el propósito colectivo de la energía americana de crear una civilidad que transmute y rectifique en beneficio del mundo la civilización europea.

Pero mucho antes de que se dieran a la publicidad los postulados wilsonianos y mucho antes de que se operase el

inesperado cambio de frente — sincero o calculado — del nativismo del norte, la actitud de los pueblos americanos expresó de modo harto significativo el estado de ánimo dominante. Fué en la hora desventurada y digna de olvido, en que empresarios de la guerra, los incitaba a participar en la tragedia. Negociantes extranjeros — extranjero de toda patria—; abogados imbuídos de romanismo quiritarario; periodistas sin escrúpulos; escritores y poetas, creyentes de buena fe los unos, en la leyenda que aureola ciertos estados con el camoufflage de humanidad y de justicia, convencidos los más de que ya no es digno llorar como Alfredo de Vigny, cuando se tiene que llevar al mercado el fruto del numen, concitaron al poblacho enardecido y ebrio de beligerancia y empujaron a la contienda a los gobiernos. Pero el pueblo, el verdadero pueblo que obra por sí, con prescindencia de los mandones irresponsables, lejos de decidirse por ninguno de los bandos en lucha, substrajo de las solicitudes interesadas lo máspreciado de su conciencia histórica y elevando con una suprema dignidad de gesto, la lámpara votiva de su ideal, proyectó sus visiones de prevenir más allá de la urbe presente, más allá de las fronteras nativas, por los pueblos de los continentes y de las islas diseminadas por todos los mares.

Una saludable brisa de vital idealismo sopla con la nueva conciencia histórica. Por ella la utopía reaquilata el insuperable prestigio que le negaron siempre los calibanes aferrados a la satisfacción inmediata del sentido. Por ella aprendemos que soñar es penetrar en la infinitud del tiempo. El sueño es la mano arcana que abre sobre la tierra las puertas de la noche. Por él la afirmación presente, rebasa el molde estrecho y procústeo de su condición transitoria y vuela a poblar de imágenes humanas el mundo del porvenir. Por él la voluntad creadora se proyecta más allá del momento fugitivo y de los lindes del tiempo en empresas conquistadoras. Voz que allana los senderos del Cipango entrevisto y de El Dorado remoto. Lejos de semejarse a una fuga de la realidad ardua y mezquina a la blanda fantasía de paraísos prometidos a la negación y al sacrificio, es el avance incontrastable de los organismos plenos de salud y de fuerza. El don adivinatorio que se atribuye con justicia a la alta poesía es simple estado normal de órganos sensorios tocados por el estro. Sólo en

la Grecia rebosante de vigor y de lozanía fué posible la visión de la Altántida promisorá, en la pupila de Platón el divino.

Todas las primaveras, los jardines y los huertos se estremecen con inquietud sagrada. La simiente que otros jardines y otros huertos entregaron como frágil envío al aire pasajero, revive y retoña en los nuevos botones que se abren en la conjugación alada de la luz. Es el voto de un sueño que se cumple.

Periódicamente la parábola lunar turba el alma femenina con misteriosos desmayos de pasión. Es el voto de un sueño que agita en el relicario del amor, el secreto de la eternidad y de la vida.

La sangre que fricciona las circunvoluciones cerebrales exalta en un instante inesperado, el fluído de una idea creadora y novedosa. Es el voto de un sueño que viste con la luz de alba del futuro la conciencia de un hombre, de un pueblo, de una raza.

Y así como es cierto que no cumplirán su mandato los jardines y los huertos si la tierra se torna yerma para los gérmenes legados; y así como es cierto que no cumplirá su mandato el corazón si deja que se sequen las fuentes del amor: así es también cierto que los hombres del presente, no cumpliremos el mandato transmitido por las generaciones del pasado si no engrandecemos y enriquecemos con una superior civilización sus conquistas espirituales y si cruzados de brazos a mitad de la jornada, cerramos los oídos al profundo reclamo de verdad y de justicia que emerge de las páginas de la historia y repercute en todos los ámbitos de la tierra.

SAÚL TABORDA.

INTRODUCCIÓN A LA AXIOGENIA

Este trabajo, que no es sino una introducción, pretende, merced a la idea de valor, genéticamente entendida, contribuir a resolver el conflicto, hoy más agudo que nunca, entre psicologismo y logismo. A tal fin, se procura excogitar los orígenes axiológicos de la mentalidad para luego hacer sentir el papel de ésta en la ulterior evolución axiológica. Hacia el logos por el valor, hacia el valor por el logos, — tal pudiera ser el tema de esta especie de propedéutica empírica al idealismo racional (1).

Distinguen los autores entre filosofía del valor y axiología. Otros no distinguen. A nuestro modo de ver, la primera tiene por objeto el estudio del valor ideal, es decir, tal como debiera ser. Por eso tiene carácter deontológico. La axiología, en cambio inquiere el valor tal como es. Se dan valores como existen lluvias y relámpagos. Sin duda, el valor no es fenómeno mecánico aun cuando sea empírico, pero no resulta menos cierto que el hombre de estudio se encuentra con fenómenos de evaluación. Por eso son susceptibles de estudio científico, libre de punto de vista normativo. En fin: cumple concebir la *axiogenia*, —pedimos disculpa por el neologismo,— como un capítulo de la psicología superior que tiene por objeto determinar el génesis de los valores. Propósito, pues, de este trabajo sería el siguiente: en el estado actual de los estudios biológicos es

(1) Esta monografía, escrita a principios de Junio de 1919, fué presentada a la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires con motivo del concurso para la suplencia de Psicología (2º curso). Como se verá, sólo se trata de la introducción a una obra que versa sobre el valor con referencia al problema de la objetividad.

verdad inconcusa que el conocimiento animal, y aun humano, tiene origen y función biológica, pues no se explicaría, para quien profesa el evolucionismo, que el pensar fuera primordialmente especulativo. ¿Cuál sería, entonces, el influjo de la vida en la formación de productos cognoscitivos? ¿El carácter vital del conocimiento persiste todavía en las formas superiores del pensar humano? Aun en lo que se tiene por la obra maestra del juicio impersonal, o sea, la ciencia, ¿hallaremos el influjo del conocimiento como función vital? En la ciencia, en la filosofía, etc., ¿deja la psiquis de ser biocéntrica? Si el hombre halla progenitura filogenética en el animal, y él mismo es animal, podría sospecharse que el pensamiento humano conserva no pocas de las condiciones que lo han creado. En otros términos: eso que los biólogos llaman “ley patrogénica”, ¿será el fondo secreto, no sólo del conocimiento vulgar, sino también de las meditaciones más elevadas? Estas preguntas saben, como se comprende, a psicologismo, que es la forma moderna del escepticismo (1). Pero el psicologismo es para nosotros una posición provisoria, de la cual puede decirse, con frase de Leibniz, “verdadero por lo que afirma, falso por lo que niega”, aun cuando crea que no afirma nada. Sin mencionar a los antiguos, podemos escribir los nombres de Hume, Spencer, Stuart Mill, James, Bergson, Poincaré, Schiller, Mach, Baldwin, Lipps, etc. Poco importa que entre ellos medien discrepancias fundamentales: de una u otra manera, son psicologistas, vale decir, negadores del pensamiento autónomo, de la necesidad racional. Nadie mejor que Natorp presenta el conflicto entre logistas y psicologistas. Véase, al respecto, su “Pedagogía social”, capítulo IV, donde se declara precursor de Husserl, corifeo de la reacción logista. Por nuestra parte, diremos que se reproduce, en cierto modo, la posición de Hume frente a Kant, de Protágoras ante Sócrates (2).

El movimiento positivista del siglo pasado, en materia de gnoseología, condujo a conclusiones que, tocante a lo substancial, difieren de las de Hume. Su remate no fué sino el no-

(1) LACHELIER, *Fondements de l'induction*. 24.

(2) NATORP, *La Pedagogía social*, cap. IV. Ver: DELBOS, *Husserl, sa critique du psychologisme et sa conception d'une logique pure*, En *la Philosophie allemande de XIXe siècle*, cap. II; HÖFFDING, *La pensée humaine*, pág. 90.

minalismo, forma actual del escepticismo, al decir de los logistas. Pues bien: desearíamos profundizar el psicologismo, llevándolo al terreno de la biología por medio de la idea de *valor*, que tal es para nosotros toda actitud motriz o cognoscitiva de índole biocéntrica. El conocimiento, cuando no es puro, en el sentido logista del término, es para nosotros un valor. Se dirá que un conocimiento puede ser antropocéntrico sin considerarse vital y contingente: Kant, por ejemplo, estaría en ese caso. No cabe confundir el idealismo empírico de Protágoras y Hume, por ejemplo, con el trascendental. Sin embargo, “La Crítica de la Razón Pura” es una teoría antropocéntrica del conocimiento, aunque de forma racional. El *a priori* kantiano es *necesario*, no *contingente*. Está fundado en la idea de la objetividad criticista, forma racional del antropocentrismo. Es un criticismo racionalista, que por ser biocéntrico nos parece axiológico. El de Hume, Bergson, James o Mach, en cambio, es empírico. El filósofo francés, verbigracia, afirma, repetidamente, sobre todo en “Materia y Memoria”, que el sistema de las categorías kantianas es una formación utilitaria, y su racionalidad simples esquemas supeditados al espacio homogéneo, el cual no sería sino una convención creada por el ser para dominar la materia inorgánica (1). ¿Qué se entiende, pues, por *valor*? Denominamos, por ahora, valor a toda actitud telética, la cual puede ser inconsciente o consciente, motriz o contemplativa. Ya veremos qué significado conferimos a la palabra *télesis*.

¿Dónde reside el valor? En la psiquis humana o animal. Los axiólogos, hasta ahora, sólo trataron el problema dentro del terreno metafísico, económico y estético (2), pero no en el

(1) BERGSON, *Matière et Memoire*.

(2) La bibliografía de estos temas es esencialmente germánica; pero existen en italiano algunos trabajos importantes, como ser: TROIANO, *Le basi del umanesimo*; ORESTANO, *I valore umani*; DELLA VALLE, *Teoría generale del Valore*. Véase, además: CHIAPPELLI, *Dalla critica al nuovo idealismo*; DI RUGGIERO, *La filosofia dei valori in Germania*, *La Critica* 1911; LOTZE, *Microcosmos*; HÖFFDING, *Filosofia della religione*; WITASEK, *Principii di estetica generale*. En nuestro país, el Dr. Félix Krueger, ex-profesor de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras y actual sucesor de Wundt, trató el asunto desde el punto de vista ético en su *Der Begriff des absolut Wertvoll als Grundbegriff der Moralphilosophie*, Leipzig, 1898; RIBOT, *Lógica de los sentimientos*; S. TEDESCHI, *Studi filosofici*, etc.

de la psicología biológica. Pues ahí queremos llevarlo. Por eso este trabajo se llama *axiogenia*.

El realismo ingenuo de los positivistas, aunque no de todos, ha pretendido obtener de la biología los mejores argumentos en pro de una gnoseología realista. Considérase, a tal efecto, la psicología de Spencer y, dentro un orden decididamente inferior, la de Le Dantec. En nuestro sentir, han sido infieles a su biología. Para probarlo, tendremos que plantear el problema psicogenético en sus relaciones con el valor. Pero antes, clarificando un poco más la finalidad perseguida en esta monografía, diremos: 1º, la psicología axiológica, con objeto de contribuir a la solución del conflicto entre logistas y psicólogos, debe indagar los elementos axiológicos del conocimiento para discernir lo axiológico de lo objetivo. Sólo así se podrá determinar la racionalidad; 2º, la evaluación no es privativa del hombre, sino de todos los seres y puede ser, por tanto, inconsciente; 3º, el problema del valor es, ante todo, de orden psicológico y biológico; 4º, por medio de la noción de valor se reduce la biología a psicología; 5º, la personalidad no es un epifenómeno; 6º, sólo un examen profundo del aspecto axiológico del juicio permitirá superar el subjetivismo y, por ende, fundar un pensamiento autónomo. Como se vé, es mucho programa. Por eso advertimos que esta monografía no es sinó una introducción.

No se discute la capacidad evaluativa del hombre, pero a nuestra manera de ver, también los animales evalúan. Por eso el valor tiene su filogenia. De ahí que este trabajo se titule *axiogenia*, o sea origen del valor. ¿Dónde, entonces, comienza el valor? A nuestra manera de ver, el génesis del valor se confunde con el de la vida psíquica. Quiere, decir, pues, que *axiogenia* y *psicogenia*, para nosotros, constituirían idéntico problema. La psiquis, afirmamos por el hecho de serlo, es algo que evalúa. ¿Qué pensar, por tanto, sobre el origen de la psiquis? El evolucionismo ha traído, tocante a este punto, no pocos elementos de juicio, pero, cumple decirlo, sus secuaces guardaron poca fidelidad al espíritu de la biología genética. Bien claro se vé examinando el problema referente a las relaciones de lo biológico con lo psíquico.

Sin duda la psicología es una ciencia empírica. Pero, si el

fenómeno psíquico cabe en la categoría de lo biológico, ¿cuáles son los caracteres específicos de esa forma biológica que llamamos psíquis?

Hay un hecho que llama mucho la atención del estudioso, y es la vaguedad inherente a las definiciones de lo psíquico, sobre todo en los psicólogos del positivismo biológico.

Para los espiritualistas, la cuestión no ofrece dificultades: ven en la conciencia el rasgo esencial de lo psíquico. Pero, replicaremos, la psicología necesita admitir fenómenos psíquicos inconscientes. Un fenómeno no deja de ser psicológico por el hecho de ser inconsciente. Sería poco oportuno intentar aquí la prueba de lo inconsciente (1). La damos por inconcusa. ¿Qué diferencia existe, entonces, entre lo psíquico inconsciente y lo fisiológico? Sergi, por ejemplo, cuyo pensamiento, como veremos, es absolutamente oscuro en este asunto, acabó, contra su intención, por hacer de la conciencia el rasgo esencial de la psíquis. Este autor es fisiologista acérrimo, y si fuera consecuente, jamás debiera hablar de psicología. Otros suelen poner a sus obras títulos tan raros como éste: "Fisiología del espíritu". Ejemplo: Maudsley y Paulhan. Quieren eludir el criterio espiritualista, pero adoptan una terminología híbrida y absolutamente penetrada de dualismo.

Sergi cree que no hay distinción absoluta entre fenómenos fisiológicos y psicológicos. Dice que "los fenómenos de relación, movimiento y sensibilidad, no sólo son fisiológicos, sino también psicológicos". Como se vé, persiste el dualismo. "La fisiología, — agrega, — estudia las dos clases de fenómenos, tengan o no conciencia. La psicología tiene en vista siempre la parte consciente de los fenómenos que ella estudia" (2). En suma, diremos, la psicología estudia, según Sergi, la parte consciente de los fenómenos fisiológicos. Pero más adelante, afirma: "La conciencia es una propiedad del fenómeno sensitivo como de otros fenómenos psíquicos. Con-

(1) DWELSHAUERS, *L'inconsciente*; ABRAMOSKY, *Le subconsciente normale*; LEIBNIZ, *Nouveaux essais*; JANET, *L'automatisme psychologique*; BLONDEL, *La Conscience morbide*; JANET, *L'Etat mental des hystériques*; JANET, *Névroses et idées fixes*; JANET, *Les Médications psychologiques, II*; JANET, *Les obsessions et la psychasthénie*; SOLLIER, *Genèse et nature de L'Hystérie, etc.*

(2) SERGI, *Psychologie physiologique*. Pág. 15.

siderarla separadamente, equivale a caer en abstracciones. Tanto vale tener el movimiento por una entidad, cuando, en rigor, es fenómeno y propiedad de la materia. Sin el fenómeno psíquico, pues, no hay conciencia, como sin cuerpo no existen formas ni figuras. El fenómeno no es entidad, sustancia, sino manifestación que se produce en un momento determinado, procedente de la fuerza psíquica puesta en actividad o excitada por la fuerza externa natural. La conciencia debe ser, pues, tenida por una manifestación psíquica que se produce cuando se realiza un fenómeno de carácter psíquico” (1). ¿Puede darse nada más confuso? Dice que la conciencia es una propiedad del fenómeno sensitivo como de otros fenómenos psíquicos, así como el movimiento es una propiedad de la materia. Entonces, preguntaremos: ¿el fenómeno sensitivo, sin la propiedad de ser consciente, dejaría de ser psíquico? Ello significa que lo psíquico es psíquico aún sin conciencia. Tanto es así, que el autor luego afirma: “La conciencia es la revelación de los fenómenos psíquicos cumplidos”. Pero conviene preguntar, ¿el fenómeno psíquico es o no previo a la conciencia? Si es previo, puede haber psiquis sin conciencia; si es simultáneo, se trata de lo mismo. Luego la psiquis, por el hecho de serlo, sería consciente. Y si la propiedad consciente fuera ulterior, claro está que lo último supone lo primero, o sea la psiquis.

Si el autor admite, como parece, a veces, admitirlo, que lo fisiológico llega a ser, además, psicológico por medio de la propiedad consciente, resulta que su definición de psicología debiera ser ésta: la psicología es fisiología consciente. A eso se puede replicar que abundan fenómenos inconscientes perfectamente psíquicos. De lo contrario, cabría negar el automatismo psicológico. Por ejemplo, sin echar mano de la patología, ¿deja de ser psíquica la ideación genial durante el sueño? (2). Recordemos, además, que el mismo Sergi ha escrito un trabajo titulado: “Pensar sin conciencia”.

Es que, aunque no lo confiesen, les estorba la conciencia, y, cuando no saben qué hacer con ella, resuelven reducirla a epifenómeno. Así Maudsley, Ribot, Le Dantec, etc. Pero

(1) SERGI, *Psychologie physiologique*. Pág. 15.

(2) POINCARÉ, *Science et Méthode*, pág. 50.

nadie, exceptuando el último, llega a una negación más radical de la consciencia como el fisiólogo ruso Bechterew. En su "Psicología objetiva" promete una psicología sin consciencia, vale decir, lo que él llama *Reflexología*, y la define diciendo: "Es la ciencia de la vida neuro-psíquica en general, y no sólo de sus manifestaciones conscientes". "Vida neuro-psíquica"! No puede darse dualismo más patente. Si la psicología es reflexología, no hay porqué hablar de psiquis: basta con los nervios. Pero, siempre la consciencia se presenta, en una u otra forma. De ahí que luego el autor confiese: "El milagro o misterio consiste más bien en que *ciertos procesos, especialmente los que ocurren en la corteza cerebral, surgen acompañados de algo completamente particular que sólo es accesible a la observación interna (1)*". Lo cual demuestra que es imposible eludir la subjetividad! Tanto es así, que el mismo autor dice luego: "Nuestras sensaciones son, hablando con propiedad, símbolos *subjetivos* de ciertas variaciones en el estado del organismo (2)". Más adelante agrega: "La psicología subjetiva tiene como criterio la noción de consciencia. Los fenómenos conscientes, por eso mismo, son psíquicos. Los inconscientes entran en el dominio de la fisiología. Semejante criterio es inseguro, y aún ilusorio, amén de no tener alcance objetivo. ¿Pero existe un criterio objetivo del psiquismo? Creemos que hay uno: reside en el hecho de que las reacciones psíquicas comportan una modificación del reflejo por la experiencia anterior del individuo. Siempre que la reacción esté modificada por la experiencia individual, tendremos un psico-reflejo o fenómeno neuro-psíquico, en el sentido preciso del término. Esta definición separa los actos psíquicos de los simples reflejos, los cuales presentan una reacción igualmente repetida, y hasta consolidada por la herencia, pero sin modificaciones individuales. En los simples reflejos también hay experiencia, pero se trata de la experiencia de la especie. Naturalmente, puede haber formas intermediarias, debidas, en parte, a la herencia, y en otra, a la experiencia individual. Estos últimos pueden ser denominados, psico-orgánicos, y en-

(1) BECHTEREW, *Psychologie objective*. Pág. 10. La bastardilla es nuestra.

(2) Id. id Pág. 11.

tran en el dominio de la psicología” (1). Afirma, luego, que el proceso neuro-psíquico tiene tres partes: receptiva, asociativa y reactiva. “La segunda es la más característica. “La parte asociativa es el elemento específico de todo fenómeno neuro-psíquico, sea simple o complejo” (2).

Estas teorías nos merecen varias objeciones: 1ª No se comprende el dualismo de lo neuro-psíquico. El criterio monista, si ha de ser consecuente, sólo debiera hablar de fenómenos neúricos, complicados o sencillos, pero siempre neúricos. Y si el autor persiste en el uso de la palabra psíquico, ello se explica porque continúa perseguido por la obsesión de la consciencia, pues apra pensar una psicología sin consciencia hay que valerse de la consciencia.

2ª. El autor distingue entre acto reflejo y acto neuro-psíquico. El criterio de la distinción reside, según él, en el papel que desempeña la experiencia del individuo. En otros términos: experiencia de la especie mas experiencia del individuo es igual a fenómeno neuro-psíquico. Nada más absurdo, replicaremos, puesto que la prioridad de la especie se reduce a prioridad de individuos. La especie no es entidad sino suma de individuos. De lo contrario, si planteamos la cuestión en el terreno filogenético, habría que preguntar: ¿cuál será el origen del reflejo en el individuo? Sin embargo, el autor dice luego que existen formas intermedias. Objetaremos que, en realidad, todas las formas al respecto son intermedias, desde el momento que cualquier actitud nueva de un ser se organiza paulatinamente sobre una actitud heredada, constituyendo un *complexus* cuyos hilos resultan inextricables.

3ª. No se comprende por qué el reflejo, hereditario o individual, deja de ser psíquico. El autor reconoce que la fase asociativa es fundamental. Ve en ella la característica primera de lo neuro-psíquico, lo cual equivale a sostener que el reflejo, por carecer de ella, no es psíquico. Entonces, preguntaremos: ¿qué se entiende por asociación? Vincular la experiencia pasada de la especie, dirá el autor, con la actual del individuo. Ya hemos visto, respecto a ésto, que no caben distinciones relevantes, y agregaremos que la asociación, en

(1) *Id. id* Págs. 13 y 14.

(2) *Ob. cit.* Pág. 23.

definitiva, se reduce a la existencia de la memoria orgánica. ¿Pero acaso el reflejo no implica memoria? En nuestro sentir, no es sino una evolución de la primordial irritabilidad específica del protoplasma. Los movimientos biofilácticos de la amiba, por ejemplo, suponen una relación entre excitaciones y reacciones. Esa relación también tiene base histórica (1), mucha o poca, pero alguna ha de tener. Se trata, por tanto, de una perfecta asociación entre ambas. La irritabilidad, por el hecho de serlo, es un todo indivisible, o sea, sensibilidad y movimiento. La receptividad ya es reacción, mucha o poca, pero reacción. No debe distinguirse, como hace Bechterew, máxime tratándose de seres inferiores, tres momentos, a saber: recepción, asociación y reacción. En rigor, nos hallamos ante un acto único e indivisible. Admitir lo contrario, sería pensar sobre abstracciones. Tal asociación, pues, alcanza también al reflejo. Este implica memoria orgánica, simplemente porque la vida es memoria. Más aun: la vida psíquica es posible hasta sin sistema nervioso, cosa que se reconoce en este párrafo contradictorio respecto de otros del mismo autor. “Se sobreentiende que no hay motivo alguno para vincular la definición de los fenómenos neuro-psíquicos a la existencia de un sistema nervioso. Donde éste existe, debe admitirse que la modificación del reflejo se hace por su intermedio; pero si una modificación análoga se comprueba en un ser inferior, aun desprovisto de sistema nervioso, fuera injusto desconocer que se trata de un fenómeno de la misma categoría. La cuestión del sistema nervioso no tiene importancia sino desde el punto de vista de la localización de los fenómenos psíquicos, cuya existencia de ninguna manera cabe excluir allí donde los elementos constitutivos del sistema nervioso aun se hallan en un protoplasma no diferenciado en tejidos y órganos. Por otra parte, considerado que los fenómenos neuro-psíquicos no se distinguen de los simples reflejos sino en virtud de una variación, es evidente que la psicología objetiva no puede olvidarlos, por lo menos desde el punto de vista de la filogénesis. El estudio de los reflejos merece señalarse siquiera por la circunstancia de que la mayoría de ellos, estando ya modificados por la expe-

(1) La expresión *base histórica* pertenece a DRIESCH. Ver *Il Vitalismo, storia e dottrina*, Pág. 319.

riencia hereditaria, constituye un grado de transición hacia la modificaciones individuales. En fin: dado que los reflejos cerebrales se vinculan, por medio de transiciones imperceptibles, a las funciones de la médula, y éstas a las del sistema ganglionar, claro está que el estudio de los fenómenos neuro-psíquicos puede extenderse a todas las reacciones de la materia viviente, hasta la irritabilidad del protoplasma animal. De este modo, la psicología entra en el dominio de la biología general, y puede, como parte de ella, denominarse “reflexología” (1). Véase, pues, que no ha quedado ni sombra de las distinciones formuladas por Bechterew. Lo psíquico se ha reducido a neúrico, y éste a vitalidad indiferenciada, puesto que el protoplasma, no obstante la falta de sistema nervioso, tiene propiedades psíquicas.

Por nuestra parte, nos permitiremos, como una de las tesis cardinales de este trabajo, llegar a esta conclusión: vida y psiquis constituyen idéntica cosa. Negamos que la psiquis sea simplemente una propiedad de la vida. La expresión es equívoca, pues, sobrepone la vida a la psiquis. Evitando, en lo posible, las ilusiones sugeridas por los términos abstractos, diremos que la psiquis es lo esencial de la vida misma. Más aun: sostenemos la imposibilidad de dar una definición de la vida fuera del punto de vista psíquico, aun cuando sus autores no se percaten de ello. Sin embargo, el elemento psíquico que se les endilga, es lo mejor de tanta definición pseudo-mecánica. Sólo una definición psíquica de la vida puede eludir el dualismo. Se dirá que el hecho de reducir lo vital a lo psíquico implica insinuar la existencia de una psiquis vegetal. Así es. Ninguna razón seria cabe aducir para negarle vida psíquica al vegetal, en cambio hay algunas muy buenas, hasta de orden experimental, para concedérsela. El vegetal tiene también eso que Driesch llama “base histórica de las reacciones” (2). C. Bernard ha probado la irritabilidad vegetal (3), viendo en la

(1) BECHTEREW, Id. 14.

(2) DRIESCH, Il vitalismo. Pág. 319.

(3) C. BERNARD, *Leçons sur les phénomènes de la vie. Septième leçon*, Tome I; LEIBNIZ, *Essai*, 101; G. AGUA, *Esistono fenomeni psicologici nei vegetali*, “Scientia”, I, III, 1914, Pág. 187.

sensibilidad el atributo esencial de la vida (1), tanto vegetal como animal.

La biología mecánica, por el hecho de querer trocar lo orgánico en inorgánico, implica una tentativa para definir la vida sin tener en cuenta el factor psíquico, pues lo psíquico es finalidad. Sin embargo, las definiciones mecánicas de la vida.—me refiero a las más difundidas,— suelen implicar lo que niegan, y cuando no lo implican, ello significa que han abandonado la vida, pues sin duda persisten en el quimérico propósito de forjar una biología sin vida. Lejos de nuestro ánimo negar el aspecto mecánico de la vida. Reconocemos el valor heurístico del mecanismo, pero cumple afirmar también que el punto de vista telético es ineludible (2). La negación es obra del espíritu sistemático. Cuando se vive en íntimo contacto con la realidad biológica, fatalmente se razona en términos teleológicos. Por ejemplo: ¿puede el médico, aun siendo mecanicista, evitar la teleología en el concepto de enfermedad? Definir la patología fuera del criterio telético es imposible: Más aun: dentro del mecanicismo, si se guarda coherencia en el pensar, no tiene sentido el que se hable de anormalidades (3). Otro ejemplo: las expresiones “lucha por la vida”, “selección natural”, ¿cómo negar que son esencialmente teléticas? Para convencerse, basta recordar sus orígenes. Bien sabemos que Darwin tomó lo de “lucha por la vida” de un libro de economía política, vale decir, de una ciencia fundada en la idea de valor, el cual es absolutamente incomprensible dentro del mecanicismo. Y prueba de tal imposibilidad nos la dará el análisis de algunas definiciones mecanicistas de la vida. Spencer, verbi-gracia, dice: “La vida es una combinación definida de cambios heterogéneos, simultáneos y sucesivos en correspondencia con coexistencias y secuencias externas” (4). Sin parar mientes en semejantes manera de definir, tan acorde con el método de Spencer, cuya

(1) C. BERNARD, *La science expérimentale*, Pág. 218.

(2) C. BERNARD. Ver: *La définition de la vie* en *La science expérimentale*.

(3) ·Considérense los esfuerzos estériles que hace LE DANTEC para definir el “equilibrio vital” fuera de toda idea de finalidad. Ver *Introduction a la Pathologie Générale*, Préliminaires; del mismo autor: *La stabilité de la vie*, página 21.

(4) SPENCER, *Principes de biologie*, Caps. IV y V.

característica es la exactitud dentro de lo frívolo, cumple señalar el valor de la expresión “combinación definida”. Ahora bien: dentro de la fatalidad del mecanicismo, mal se comprende el que una combinación pueda ser cosa definida. ¿Cómo forjar el concepto de definido, en materia vital, si se elude la télesis? Ambas ideas, “combinación” y “definida”, suponen finalidad. ¿Por qué, por ejemplo, una nebulosa ha de ser indefinida? Lo será comparada con el Sol, el cual, a su vez, sin duda, es definido, pero para nosotros. Bien pudiera ser que lo definido actualmente fuera indefinido en un estadio ulterior de la evolución. Y resulta tanto más evidente la teleología implícita de la definición si se agrega lo de la correspondencia entre el organismo y el ambiente. La idea de correspondencia supone adaptación, y ésta es finalidad. Se dirá que una rueda de engranaje se adapta a otra? Replicaremos que semejante adaptación es obra práctica del hombre. Nada es una máquina fuera del punto de vista humano. La idea de adaptación mecánica supone la finalidad del ente biológico que la crea o intuye.

Idéntica incoherencia hallamos en otra definición, muy difundida, obra de un temperamento esencialmente escolástico, sólo que en este caso se trata de una gruesa lógica formalista cubierta de hechos mal observados, cuando no francamente tergiversados. Me refiero a Le Dantec, insufrible virtuoso de la trivialidad científicista. Este autor dice que la vida es “asimilación funcional”. (1) Ante todo, obsérvese que la expresión no puede ser más pleonástica, pues la asimilación, por el hecho de serlo, es funcional. Y la idea de función supone finalidad. Estos autores quieren ofrecer una biología sin noción de organismo. De ahí que muevan guerra a la idea de individualidad. El mismo Spencer, que no es tan radical al respecto como Le Dantec, recuerda, aunque con poca simpatía, la frase de Schellig: “La vida es una tendencia a la individualización”. (2) Lo mismo opinaba Claudio Bernard: “El fisiólogo y el médico nunca deben olvidar que el ser vivo forma un organismo y una individualidad”. (3) Biólogos, médicos, filósofos coinciden en reconocer el valor de la individualidad cual carácter es-

(1) LE DANTEC. *Théorie nouvelle de la vie*. Pág. 233.

(2) SPENCER, *Obr. cit.* Pág. 72.

(3) Citado por PÍ SUÑER, *La Unidad funcional*. Pág. 8.

pecífica de la vida. ¿Cómo asimilar si no hay individuo que asimile? “Transformar lo que no es materia viviente y asimilarla, es decir, fabricar a su costa, no materia viviente en general, sinó materia viviente de tal estructura y tal forma particular al individuo que se nutre, es la vida misma”. (1) “La individualidad es la característica misma de la vida”. (2)

A nuestra manera de ver, considerar la individualidad implica tender hacia la definición psicológica de la vida. De ahí que Le Dantec, empeñado en dar una definición química, hostiliza el concepto de individuo, aún en los seres superiores, como lo demuestra su libro, simplemente incalificable por lo absurdo, titulado: “Le Determinisme biologique et la personnalité consciente”, donde lleva a su forma más aguda la teoría de la conciencia-epifenómeno. “Los epifenómenos son testimonios inactivos, y su estudio es absolutamente inútil en los fenómenos vitales” (3). “La vida psíquica es un epifenómeno de la vida fisiológica; la individualidad psíquica es el resultado del epifenómeno que acompaña a la memoria, y cesa con la vida fisiológica” (4). Tratándose de un autor radicalmente evolucionista y que explica la geneología de las especies de acuerdo con los principios del lamarkismo conciliados con los del darwinismo (5), es decir, merced a factores mecánicos y utilitarios, mal se comprende el que la evolución vital sea fecunda en cosas inútiles cual serían los epifenómenos, o sea la psiquis (6).

¿Puede concebirse, máxime en los seres superiores, —que en definitiva son los únicos al alcance de la observación científica,— una individualidad orgánica que no sea psíquica?. Para nosotros, organismo, individualidad, psiquis y tétesis son términos idénticos. El mismo Le Dantec no puede evitar los factores que aparenta eludir. Tanto es así, que resuelve definir el indi-

(1) LALANDE, *La dissolution opposée a l'évolution*. Pág. 79.

(2) GEMELLI, *L'enigma della vita*. Pág. 221. T. I. Ver también, BERGSON, *L'Évolution créatrice*. Pág. 16.

(3) LE DANTEC, *Le determinisme biologique et la personnalité consciente*, pág. 156.

(4) LE DANTEC, *Théorie nouvelle de la vie*, pág. 319.

(5) LE DANTEC, *Lamarkiens et Darwiniens*.

(6) Su horror al elemento psíquico asume forma paroxística en su crítica al libro del eminente biólogo norteamericano *The primary factors of organic evolution*. Ver LE DANTEC: *L'individualité et l'erreur individualiste*, cap. III.

viduo, y lo hace en estos términos: “El individuo es la unidad morfológica hereditaria”. (1) Le Dantec es de un ilogismo infatigable. Olvida una vez más que lo definido no debe entrar en la definición, pues al decir que el individuo es unidad morfológica hereditaria, equivale a sostener que la unidad es la unidad derivada de otra unidad. La misma falta de rigor se observa cuando, con objeto de vigorizar el punto de vista mecánico, y para evitar el criterio antropomórfico, distingue entre vida elemental y otra que no sería elemental. “La vida de un hombre,—dice,—es la resultante de la actividad sinérgica de millares de plastidas, así como la actividad de una plastida es la resultante de las reacciones de millares de átomos. El error antropomórfico consiste en no distinguir entre fenómenos de complejidad tan diferente. Proviene, además, del abuso que trae el dar nombre de “vida” tanto a la actividad del ser humano como a la de la plastida. El hombre, respecto a la plastida, es tan complicado como ésta ante los átomos que la constituyen; sólo que mejor sabemos como el hombre se halla constituido por medio de plastidas, que la plastida por medio de átomos” (2). En suma: quiere explicar lo conocido por medio de lo desconocido. No es buen método científico: la plastida será enormemente menos compleja que el hombre, pero, en cambio, es, no obstante el dogmatismo de tal o cual microbiólogo, casi desconocida. Y no es ventaja el que lo complejo evidente sea reemplazado por lo simple ignoto.

Le Dantec, procura componer la plastida con los átomos y el hombre con las plastidas. En una palabra: subsume lo superior en lo inferior. El artificio de este biólogo escolástico tiene un fin: ¿que es imposible definir la vida superior en términos puramente mecánicos? Entonces, nada más práctico que encarar la vida elemental con criterio químico, y luego se puede sostener que la vida superior es idéntica a la elemental, y ésta, a su vez, se reduce a reacciones atómicas. Se diría que Le Dantec, para explicarla, necesita hundir la vida en la “noche de los tiempos” filogenéticos. De ese modo resulta fácil confundirlo todo. Tanto es así, que los mecanicistas, con objeto de quitar a la vida toda autonomía, se han dedicado al estudio de los

(1) LE DANTEC, *L'unité dans l'être vivant*, pág. 65 y también *Traité de biologie*, pág. 408.

(2) LE DANTEC, *Théorie nouvelle de la vie*, págs. 9 y 10.

tropismos, procurando ofrecer explicaciones exclusivamente mecánicas.

Le Dantec, como Loeb y otros (1), quiere explicar los fenómenos de ethología animal, prescindiendo en absoluto del factor psíquico. Conviene reconocer que no todos los *behavioristas* son mecanicistas. Cumple citar, por ejemplo, a Jennings, fino observador, sin prejuicio mecanicista (2)

Pretender estudiar, fuera de toda consideración psicológica, las reacciones adaptativas de los seres inferiores, implica tener un criterio de lo psíquico. Loeb, por ejemplo, distingue entre tropismo, sensibilidad diferencial y memoria asociativa. Sólo esta última, según él, merece llamarse psíquica. Obsérvese, de paso, que a la expresión "memoria asociativa" le ocurre lo que a la de "asimilación funcional" de Le Dantec: es pleonástica, pues no se explica una memoria que no sea asociativa, dentro o fuera de la consciencia. Otro absurdo: Loeb dice que la sensibilidad diferencial no es fenómeno psíquico. No puede darse incoherencia más evidente. Loeb niega carácter psicológico a un fenómeno que él mismo denomina con una expresión psicológica, pues no se comprende como no ha de ser psíquica una cosa llamada sensibilidad diferencial.

¿Cuándo, según Loeb, un fenómeno ethológico merece que se le tenga por psíquico? El criterio de lo psíquico lo da, dice Loeb, la memoria asociativa. "Esta sería,—agrega,—un mecanismo en virtud del cual un estímulo no sólo produce efectos debidos a su naturaleza y a la estructura específica del órgano irritable, sino también explicables por los efectos de otros estímulos que, en lo pasado, actuaron sobre el organismo simultáneamente o casi al mismo tiempo que dicho estímulo. Si un animal puede ser adiestrado, si puede aprender algo, ello significa que tiene memoria asociativa. Por medio de este criterio es posible demostrar que los infusorios, los celentereados y los gusanos no ofrecen el menor rastro de memoria asociativa. En cambio

(1) LOEB, *La dynamique des phénomènes de la vie*, pág. 255, y del mismo: *Fisiologia comparata del cervello e psicologia comparata*.

(2) WATSON, *Behavior, An Introduction to comparative Psychology*, New York, 1914. BOHN, *La Naissance de l'intelligence, La nouvelle Psychologie animale*. BERGSON, *L'Évolution créatrice*. Pág. 38. *The Incyclopedia britanica*, Elevent edition, vol. 14, 560, RIGNANO, *Psychologie du raisonnement*, 39, 136.

puede afirmarse, prueba en mano, que en ciertos grupos de insectos (por ejemplo, las avispas) existe una memoria asociativa. Sólo cierta especie animal posee esa memoria y por tanto, conciencia" (1). Si la memoria de Loeb es asociativa, ¿se colegirá la existencia de una memoria que no sea asociativa? El autor no lo dice. ¿Cómo negar que idéntica memoria tienen los seres inferiores? Se explica: conceder una memoria en general equivaldría a no admitir la explicación mecánica de los movimientos adaptivos. Pero, ya lo dijimos, no se comprende una memoria que no sea experiencia biológica, la cual, por serlo, tiene estructura telética, pues no se concibe que la dinámica del coloide, simple o elevado, no sea finalista. Claro está que no nos referimos a un finalismo trascendente, sinó inmanente y evolutivo. Esto significa que la reacción vital no se explica sólo por causas externas. Todo estímulo es elaborado por el organismo. De no ser así, fuera imposible comprender la perpetuación de la vida. Sin embargo, Loeb afirma, en forma absoluta, que el verdadero problema de la fisiología de los reflejos está en hallar el mecanismo de la conductividad protoplasmática, el cual no es un problema biológico, sinó de físico-química (2). Todo se explicaría por la física de los coloides (3). Como se vé, volvemos a lo mismo: se trata de una biología sin vida. Para ello, si se quiere confundirlo todo, nada más práctico que echarse a investigar sobre seres cuya observación resulta singularmente difícil (4).

Sin embargo, conviene no olvidar que no todos los observadores profesan la teoría mecánica del tropismo. Ya vimos el caso de Jennings, biólogo que afirma el carácter psicológico de los tropismos. Pero, dado el fin de este trabajo, ya que es imprudente poner límites a las ciencias, dejaremos la cuestión del mecanicismo. Para nosotros, lo fundamental es ésto: los tropismos, a pesar de su posible explicación mecánica, ¿dejarían de ser reacciones teléticas, y, por tanto, de índole psicológica? Ningún mecanista podría afirmarlo. Es hipótesis perfectamen-

(1) LOEB: *Fisiología del cervello e Psicologia comparata*, pág. 14.

(2) LOEB: *id. id.* Pág. 349.

(3) LOEB: *id. id.* Pág. 57.

(4) GOLGI critica estas especulaciones sobre seres tan mal conocidos. Ver *La moderna evoluzione delle dottrine e delle conoscenze sulla vita*, SCIENTIA, I, XI, 1904.

te plausible sostener que aun dentro del mecanismo cabría la télesis vital y el carácter psicológico de la vida. El mismo problema de la plasmogenia se reduciría a éste: dar con lo que llamaremos la *fórmula telética*. Es claro que no dejaría de ser un misterio la transfiguración de lo mecánico enteleológico (1). Pero sea lo que fuere del porvenir, puede, por ahora, afirmarse la identidad de vida y psiquis. Toda reacción adaptativa tiene un fin: conservar la individualidad. “La individualidad de un organismo, dice Duclaux, su herencia, se regeneración, están vinculados de manera evidente a su naturaleza colidal” (2). Los tropismos, como la sensibilidad diferencial, los reflejos, instintos, etc., son modalidades de un idéntico hecho básico: la télesis vital. No busquemos, pues, el origen de la psiquis en un estado biológico superior de la evolución. Fuera imposible determinarlo. Bien lo demuestra la imprecisión de Loeb. Todos sus experimentos sobre seres inferiores revelan el carácter adaptativo, finalista de las reacciones. Si el *cerianthus* (3), por ejemplo, tiende constantemente a recuperar la posición vertical, fuera absurdo ver en ello un simple geotropismo atelético. La terquedad misma con que ese ser recupera su postura evidencia cuán bien le sienta. ¿Qué esos movimientos se repiten y son fatales? Eso no prueba identidad con los cuerpos brutos. El artificio del autor consiste en eliminar las diferencias para no retener sinó las similitudes de lo simplemente mecánico con lo vital. Y eso es el tropismo, movimiento vital, biofiláctico, que para serlo no necesita tener carácter consciente. Si bien se mira, la mejor manera de entender a los seres inferiores no está en identificarlos con la materia bruta, sinó, a pesar del peligro antropocéntrico, imaginarlos homólogos al hombre. Y de hecho es lo que se hace. No hay mecanicista fiel a su sistema. Ya lo hemos visto al comentar algunas definiciones de la vida.

No existe biólogo que pueda eludir el problema de la adaptación, y no hay ninguno capaz de definirla en términos ateléticos. ¿Qué es adaptación? “Se entiende por adaptación, —dice Rabaud,— el hecho de que un ser viviente, colocado en cierto medio, pueda tener con éste un sistema de intercambios

(1) CHWOLSON. *Traité de physique*. Tome I^o, pág. 3.

(2) DUCLAUX: *La chimie de la matière vivante*, pág. 241

(3) LOEB: *Fisiología del cervello e psicologia comparata*, pág. 69.

compatible con la vida" (1). La adaptación, pues, supone la vida, la cual tiende a adaptarse, vale decir, realiza movimientos acordes con su índole. Mas no se trata de tal o cual movimiento, sino de determinados movimientos. Movimiento existe en un gato que cae de un quinto piso, pero muy distinto del que realiza persiguiendo un ratón.

La reacción vitalista contra el mecanismo ha traído no pocas conquistas fecundas, siquiera en su parte crítica. Podemos muy bien no aceptar la parte filosófica de la obra Driesch, pero, cumple reconocerlo, el vitalismo ha servido para hacernos recuperar, después de tanta falacia mecanicista, el sentido de la especificidad de la vida.

Entre las múltiples diferencias que ofrece el cuerpo bruto respecto del vivo, recordaremos, dado su especial interés para nosotros, lo que Driesch llama "base histórica de reacción" (1) y la "individualidad de la coordinación". Todo organismo reacciona en virtud de su capital de recuerdos motrices, el cual es susceptible de evolución. Esas reacciones del ser vivo tienen carácter individual. "El ser puede coordinar, sin que se presuponga consciencia, la experiencia pasada con la presente. Es imposible crear un mecanismo capaz de producir la individualidad de la reacción". Para Driesch, la vida es organismo, télesis, individualidad. Se alega contra la individualidad el hecho de que ciertos seres inferiores pueden dividirse sin que las partes dejen de vivir. Ello nada prueba contra la individualidad, pues esas partes sólo viven si siguen en forma de individuos, amén de que la divisibilidad tienen un límite (2). "La indivisibilidad no es característica suficiente para definir el individuo, sino el hecho de la integridad, de la unidad. Mientras la hidra no esté dividida es un individuo, un todo indiviso, una unidad. Por medio de la división, en lugar de la unidad del individuo originario, tenemos dos nuevas unidades, las cuales, mientras no se las vuelva a dividir, representan individuos completos. La unidad permite, pues, definir el concepto de individuo, pero sólo en general, de tal manera que pueda comprender los casos

(1) RABAUD: *Le transformisme et l'expérience*, pág. 65.

(2) DRIESCH: *Il Vitalismo*, pág. 323.

(3) LOEB: *La dynamique des phénomènes de la vie*, pág. 65;
GEMELLI: *L'Enigma della vita e i nuovi orizzonti della biologia*, pág. 617.

especiales. Pero la definición, en esa forma, es demasiado extensa, dado que cada partícula de materia viva, por ejemplo, la célula colocada bajo el microscopio, siempre sería un individuo; sin embargo, no podemos considerarla como tal, puesto que, al cabo de algún tiempo, fatalmente perece. Podríamos, pues, dar esta definición: “El individuo orgánico es una masa íntegra de materia viva apta para la propia conservación” (1). Véase, por tanto, que el individuo sólo lo es cuando vive. Individuo muerto es frase sin sentido. Individualidad implica adaptación, vale decir, télesis. De ahí que repudiemos la pretendida individualidad de los cristales.

La individualidad necesita persistir, y ello no es posible sin la memoria. En virtud de ésta tenemos lo que Driesch llama “base histórica de las reacciones”. Sin la memoria resulta imposible toda actividad metabólica. La catálisis vital implica télesis. Ya lo dice Jakob. “Así como las condensaciones sucesivas energéticas producen estados diferentes con calidades nuevas, resultantes de las combinaciones y no de la adición de sus mismos elementos, así también la energía biomolecular no se resuelve de ninguna manera en la suma de ciertos procesos físicos y químicos, como espíritus estrechos han querido establecer, sino que ella presenta un estado energético nuevo, una combinación especial estacionaria y autónoma de un equilibrio dinámico enteramente diferente de los procesos físico-químicos tal como actúan en la materia muerta. La energía dominante central, el “alma” del sistema, lo representan los grupos asimiladores con sus transformaciones de energías biomoleculares. Tales grupos centrales presentan la base para la acumulación de las energías vitales, y como tales, los podemos llamar también grupos *mnésticos*, puesto que la memoria en general es idéntica con tal acumulación de energías transformadas” (2).

Hallamos, pues, en la memoria el rasgo más general de la materia viva, y, si bien se mira, es fenómeno idéntico a la finalidad y a la individualidad. La reducción de la memoria orgánica a

(1) MAX VERWORN: *Fisiología Générale*, pág. 58. Sobre definición del individuo, ver: *Bulletin de la société française de philosophie*, 1909, 238.

(2) JAKOB: Los problemas biogenéticos y sus relaciones con la filosofía contemporánea, *Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. 1913, tomo III, pág. 346.

fenómenos de histéresis coloidal no invalida su forma telética. Sólo así se explica “la base histórica de las reacciones”, o, como dice Semon, “eso que se llama la asimilación no es sino la impregnación de una cosa por los recuerdos de otra” (1). Cabe, por tanto, identificar memoria, individualidad, herencia y teleología orgánica.

Si el organismo, por el hecho de serlo, implica individualidad, memoria y télesis, es natural que la definición de la vida no pueda ser sino psicológica. En definitiva, ¿cuál es el criterio para determinar la vitalidad? A poco que se medite, resulta visible la importancia del síntoma psíquico., ¿Acaso la irritabilidad no es la característica primordial del protoplasma? Todas sus propiedades nada serían sin ella. ¿Y la irritabilidad no es telética y, por ende, psicológica? La palabra irritabilidad implica mucho más de lo que aparenta. Pero veamos, ante todo, qué se entiende, según los biólogos y psicólogos, por irritabilidad. Sabemos que ésta es una forma rudimentaria de la sensibilidad. Algunos autores emplean indiferentemente el mismo término. “La sensibilidad, —dice Muckermann,— es la función primera de la célula. Consiste en la facultad de reaccionar ante estímulos externos o internos, modificando, así, su propia forma, posición o intensidad de los diversos procesos vitales. Tiene por objeto proteger la célula ante lo que la perjudica y favorecer la nutrición y su crecimiento, como de velar por la conservación de la especie” (2). Es evidente, pues, que se trata de una propiedad singularmente teleológica (3). Sergi dice: “Un tejido no puede ser calificado de viviente sino manifiesta irritabilidad”. Luego, citando a Claudio Bernard, agrega: “Proponemos se vea en la irritabilidad una forma elemental de la sensibilidad, es decir, una propiedad común a todos los tejidos y elementos orgánicos capaces de reaccionar, según su naturaleza, ante los estímulos externos” (4). Esa propiedad tam-

(1) HARTOG: *Samuel Butter and recent mnemonic biological Theories*. Scientia, t. I, 1914, pág. 49. Sobre *histeresis coloidal* y la memoria, LOEB: *Fisiología del cervello*, 367; PIERON: *L'Evolution de la Mémoire*, pág. 15; ARDIGÓ: *Opere Filosofiche*, X, pág. 380; SERGI: *L'Origine del fenomeni psiquici*, 67.

(2) MUCKERMAN: *Elementi di biologia*, pág. 59.

(3) PUGIULA: *Citologia*, 149.

(4) SERGI: *L'origine dei fenomeni psichici*, págs. 7 y 8.

bién alcanza a los vegetales (1). De ahí la teoría biofilática de la psiquis, sostenida por Sergi. Ahora bien; no hay porqué recalcar el carácter telético de esa teoría, aunque tal no sea el dictamen de Sergi.

De todo lo dicho se infiere que la biología mecanicista tiene un programa lícito: estudiar el aspecto inorgánico de la vida, o sea lo que Cope llama "actividad categenética". Pero eso no la autoriza para negar que la vida es fundamentalmente teleológica. La plasmogenia (2), por más prodigios que hiciere, no podría tener sinó un propósito, caso de no ser quimérico: descubrir la fórmula telética.

Biogenia, pues, y psicogenia son términos idénticos. ¿Pero la psicogenia, en substancia, no implica axiogenia? Hay, como vimos, buenas razones para creerlo, entre otras, el cariz psicológico de la télesis vital. Esta tiene su manifestación primera en el carácter *electivo* de la irritabilidad. El organismo, para vivir, selecciona. Existe eso que Jakob llama "valorización vital de la energía" (3).

La evaluación energética no es privativa del animal. También se presenta en los vegetales, ¿pues qué es la función clorofílica (4) sino evaluación? Lo mismo dígase de la asimilación en general. Ese carácter electivo es bien evidente en lo que los biólogos llaman *trriage* osmótico. Dada, pues, la esencial finalidad de los fenómenos biológicos, ¿cuál sería, a nuestra manera de ver, la definición más plausible de vida? Si la vida es psiquis, no cabe duda: el rasgo cardinal de la vida reside en la evaluación, o, como se podría decir con términos tomistas, en la *vis*

(1) LECLERC DU SABLON: *Les incertitudes de la biologie*, 257; C. BERNARD: *La science expérimental*; G. AQUA: *Esistono fenomeni psicologici nei vegetali "Scientia"*, I, III, 1914, pág. 187.

(2) MAY: *Principios de plasmogenia*. Obra de un optimismo mecanicista realmente enternecedor. Lo mismo dígase de los trabajos de LÉDUC. Contra eso, entre otros, cumple citar a JAKOB, que reconoce en la finalidad el carácter de la vida. Ver: *Problemas biogenéticos*, 342, 363; FARGES, *Théorie fondamentale de l'acta et la puissance*, 293, 324.

(3) JAKOB: *ob. cit.*, pág. 364.

(4) DUCLAUX: *La chimie de la matière vivante*, cap. IV. Bien se ven aquí las dificultades para sorprender la naturaleza de la función clorofílica, dado su carácter telético.

estimativa (1). Doquiera exista algo que evalúa, diremos hallarnos ante lo vital. *Vivir es, pues, evaluar.*

No obstante hallarse en crisis las teorías que intentan explicar la evolución de la vida, fuera imposible, si se quiere pensar científicamente, no aceptar la hipótesis genealógica de las especies. Se impone, por lo menos, como un postulado.

¿Qué relación tiene este problema con el del valor? Veamos.

Evidentemente, la selección natural no basta para explicar la evolución biológica. Sin negarle importancia, cumple resus aspectos. Me refiero al siguiente: es imposible explicar la persistencia de una especie, pero no la formación de una nueva.

El lamarkismo ofrece no pocas dificultades, provenientes, en gran parte, de su espíritu excesivamente mecanicista. Sin embargo, profundizando el lamarkismo, recalcando la interpretación psicológica de que es susceptible, pudiera ser una sólida hipótesis.

El *élan* vital bergsoniano (2), no obstante su aire poético, no deja de atraer como hipótesis filosófica, siquiera en uno de sus aspectos. Me refiero a lo siguiente: es imposible explicar la evolución de la vida en términos exclusivamente mecánicos. Tocante a esto, las críticas de Bergson y demás vitalistas resultan plausibles. Sin duda, cabe considerar, y no poco, el factor mecánico. Pero impresiona sobremanera su insuficiencia, pues la vida no es una realidad pasiva frente al ambiente. Poco importa que el medio haya sido previo a la vida y ésta tuviera que formarse sobre aquél. El hecho de que la vida tenga que adaptarse ello no significa que sea idéntica a la adaptación. Es algo más, de lo contrario, mal se explicaría su potencia adaptativa. Tendemos con ésto a insinuar que la vida no puede tener una explicación exclusivamente mecánica y utilitaria. La selección natural y otros factores de índole mecánica no sólo no serían aptos para determinar el origen de la

(1) SERTILLANGES: *S. Thomas d'Aquin*, tomo II, pág. 130.

(2) BERGSON: *L'Evolution créatrice*, pág. 95. Bergson profundiza a Cope, que expone una interpretación psicológica del lamarkismo en su *The Primary factors of organic evolution*. Chicago, 1896. Una exposición sumaria de esta obra ofrecen Delage y Goldsmith en *Las teorías de la evolución*, pág. 242. Ver LE DANTEC: *L'individualité et l'erreur individualiste*, capítulo III.

vida, sea el que fuere, sino, sobre todo, explicar su perpetuación. La vida evidentemente, se adapta al medio, pero esa adaptación no es pasiva. La adaptación, entendida a la manera mecanicista, sabe demasiado a espíritu conservador (1), y a juzgar por los datos de la filogenia, hay en la vida algo más que afán de conservación, y es la tendencia a sobrepujarse. La adaptación mecánica, fundamental, sin duda, es, a pesar de todo, un episodio de la evolución, o mejor dicho, un coadyuvante, pero no lo esencial de la vida misma. Fuera imposible, por lo menos en el estado actual de la biología, comprender cómo factores absolutamente mecánicos puedan explicar el surgimiento, el génesis de la personalidad humana. La aparición de ésta sólo es penetrable si se reconoce que la potencia adaptativa de los seres va cobrando mayor eficiencia a medida que se avanza en la filogenia, de suerte que la adaptación resulta algo así una réplica cada vez más enérgica del ser al ambiente (2). En otros términos: está en la naturaleza de lo vital *interiorizar* las energías del medio, de tal manera que ese ascendente capacidad de elaboración interna del estímulo permite al ser, por obra de su mayor organización, transformar el medio en función de sí mismo. Tanto es así, que Baldwin admite, junto a la selección natural, lucha entre individuos o contra el ambiente, otra selección establecida en el propio organismo. “Se trata, dice, de una adaptación funcional de los procesos vitales del organismo por medio de la variación de sus propias reacciones motrices, de tal manera que las reacciones útiles resultan persistentes” (3).

Podríamos, pues, decir, que la constancia de la forma del ser frente al medio, que psicológicamente se llama hábito, bien revela la virtud centrífuga del organismo. Prueba de ello en-

(1) Spencer, bajo influjo de la ética utilitaria y del individualismo burgués, traduce en términos mecanicistas la biología romántica. Por algo *La estática social* es su primer libro. Ver: BERTHELOT, *Évolutionnisme et Platonisme*, Pág. 45.

(2) BERGSON: *L'Évolution créatrice*, pág. 63. RICHARD: *L'idée d'évolution dans la science et l'histoire*, primera parte.

(3) BALDWIN: *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, pág. 152. Ver también RICHARD: *L'Idée d'évolution dans la nature et dans l'histoire*, pág. 97.

contramos en el papel de lo que de Vries llama “caracteres latentes” (1).

Semejante equilibrio morfológico, mantenido por la herencia, es, sin embargo, correlativo de una plasticidad incalculable, pero no es menos cierto que tanto la conservación como la evolución de las formas suponen la dinámica centrífuga del ser. Vese, pues, que la selección, fuerza conservadora, como la tendencia evolutiva, suponen una evidente finalidad, no estática, sino fluyente.

La evolución vital obedece a un ritmo de múltiples formas, condicionadas, sin duda, en parte, por el medio, pero está en la índole misma de la vida el que ella evolucione. La tendencia al cambio no es accidental ni simplemente utilitaria (2). Por más perfecta que fuese la adaptación, lo mismo la vida evolucionaría (3). Hay algo más, pues, que factores utilitarios. Estos, por sí solos, aunque se considerara posible la generación espontánea, serían incapaces de explicar la perpetuación de la vida.

Sin discutir cada una de las teorías emitidas por los biólogos sobre tan difícil cuestión, — cosa que, por otra parte, mal se conciliaría con nuestra relativísima competencia, — desearíamos llegar a esta tesis: la adaptación, activa o pasiva, supone selección de estímulos. Es, por tanto, evaluación.

El valor no puede calcularse por medio de los factores que actúan sobre el organismo, sino en función de la télesis orgánica. La realidad para el ser actúa bajo forma de estímulo, y éste ya es lo real definido por la contextura del organismo. Se trata, pues, de un valor, el cual, dada su naturaleza biocéntrica, es endógeno. En el valor el objeto implica el sujeto. La realidad como “cosa en sí”, extra-vital, no cabe en la psiquis. Necesariamente tiene que ser, por motivos

(1) H. DE VRIES: *Espèces et Variétés*, pág. 136. DELAGE: *L'hérédité et les grands problèmes de la biologie général*, pág. 185.

(2) BERGSON: *L'Évolution créatrice*, 91. Considérese la importancia de las observaciones de Eimer sobre ortogénesis. Ver DELAGE y GOLDSMITH: *Las Teorías de la Evolución*, 292.

(3) FOUILLÉE: *La psychologie, des Idées-forces*, pág. 79. Compárese *L'élán vital*, de Bergson con *L'élán de l'évolution*, de Fouillée. No es difícil determinar la filiación romántica de estos conceptos. Ver: BERTHELOT, *Évolutionnisme et platonisme*, Pág. 131.

pragmáticos y orgánico deber evolutivo, — *elánico* (1), diríamos, si fuera lícito el galicismo, — una transfiguración endógena del estímulo periférico. La realidad, tal como el ser la organiza, es un sistema, relativamente plástico, de movimientos, virtuales o manifiestos. Constituye, así, una perspectiva motriz creada por la télesis vital.

de movimientos, virtuales o manifiestos. Constituye, así, una perspectiva motriz creada por la télesis vital.

Nada evidencia mejor el carácter progresivamente endógeno de la valorización como los modernos estudios sobre la sensibilidad trófica. Pero antes conviene mentar el “principio de la energía específica de los nervios”, formulado por Müller. Bien sabemos que dentro del evolucionismo, la sensibilidad sensorial periférica halla manifestación rudimentaria en el primitivo sentido del tacto. Los restantes sentidos no serían sino diferenciaciones de la sensibilidad táctil (2). “El gran descubrimiento de Müller — dice Max Verwon — llamado de la energía específica de los nervios sensoriales, es un fenómeno esencial de la substancia viva. Esta posee una energía específica en el sentido determinado por Müller, dado que, dentro ciertos límites, los más diversos estímulos en una misma forma de substancia viva da lugar a fenómenos iguales, mientras que, recíprocamente, un mismo estímulo produce en las diferentes formas de la substancia viva una acción diversa, característica para cada forma” (3). “Los nervios — dice — Müller, no transmiten cualidades, sinó sus propios cambios de estado”. Sin mentar las críticas de que puede ser objeto el principio de Müller en lo que respecta a la mecanización de la realidad externa, es innegable que cabe considerar el órgano sensorial periférico como un aparato electivo. Y se explica: si la evolución vital, durante un inmenso lapso de tiempo, ha ido forjando los sentidos, es natural que la creación de esos aparatos responde, ante todo, a las necesidades de la persistencia de la vida. Son, pues, ins-

(1) En castellano existe la palabra *elación*, que, entre otros significados, tiene el de *elevación*.

(2) HAECKEL: *I problemi del universo*. WUNDT: *Psychologie physiologique*.

(3) MAX VERWORN: *Fisiologia Générale*, 473. Ver BONATELLI: *Le Qualità del mondo fisico*, pág. 255. LUCIANI: *Fisiologie dell'uomo*, tomo III; BERGSON: *Matière et Mémoire*, pág. 41.

trumentos de elección más que órganos de cognoscibilidad desinteresada. Puede admitirse su origen ectodérmico (1), pero no es menos cierto que los sentidos, después de una larga y compleja evolución, se correlacionan con la fuerza endógena del ser. Por ejemplo: la retina es una expansión del nervio óptico. El ojo supone una serie de elementos fisiológicos vinculados a su función, vale decir, mecanismos motores y centros cerebrales. La acción de la luz, actuando sobre la periferia de un ser inferior, pudo, quizás, forjar un rudimento de aparato visual, pero, después de una larga evolución, el proceso formativo de la visualidad, de exógeno, como en el molusco, se vuelve endógeno, como en los vertebrados. En éstos, antes que actúe el estímulo luminoso, ya existe, por obra de la herencia, la visualidad en forma potencial. La ontogenia, precisamente, interioriza, diremos así, las conquistas de una larga filogenia. Semejante metamorfosis centrífuga de la acción periférica es correlativa del incremento axiológico de los organismos. Quiere, decir, pues, que, por ser la sensibilidad periférica esencialmente electiva y discriminativa, no ofrece una realidad total, — esa realidad imaginada por la persona metafísica, o sea la exterioridad abstracta, llamada mundo externo. Este es una construcción de la mentalidad adulta. La otra es biocéntrica y creada por la actividad motriz, esencialmente telética, la cual también existe en el hombre, revelándose así, como dice James, “la inmanente parcialidad de nuestra naturaleza y su inveterada tendencia a la elección” (2). El universo pues, vale, ante todo como universo práctico. En síntesis: la vida de relación es obra de la télesis vital bajo forma de sensibilidad periférica.

El empirismo vulgar ha descuidado un aspecto muy importante de la vida sensorial. Creyó que las imágenes se construyen fundamentalmente con el dato sensorial periférico. Aún siendo así, hemos visto que la representación tiene ya carácter telético. Pues bien: esa función teleológica sube de punto ante la importancia de un nuevo factor: me refiero a la sensibilidad trófica. Este concepto, en lo substancial, anda muy lejos de ser por demás novedoso. Ya veremos cómo, al fin de cuentas, entraña una transformación fisiológica de un lu-

(1) PERRIER: *Zoologie*, pág. 218.

(2) JAMES, *Principii di Psicologia*, pág. 448; ROYCE, *Il mondo e l'individuo*, 12, II.

gar común idealista. Aludimos a un fuerte libro del biólogo catalán, hoy en gran boga (1). Turró, profundizando una tendencia implícita en los métodos de la escuela fisiológica rusa capitaneada por Pavlov (2), ha destruído uno de los más inveterados prejuicios del empirismo, o sea la abstracta separación entre sensibilidad periférica y sensibilidad trófica. El autor, merced a un vigoroso análisis sobre los orígenes del hambre, consigue evidenciar el carácter trófico de la vida de relación.

La obra de Turró, llena de datos valiosísimos como contribución a nuestra teoría axiogénica, es perfectamente equivocada respecto de su tesis esencial. Quiere probar que el conocimiento tiene origen en el hambre. ¿Qué se entiende por hambre, cumple preguntar? He aquí la respuesta del autor: “El hambre es la conciencia de la ausencia de las sustancias en que el metabolismo nutritivo ha empobrecido al organismo”. Luego continúa: “En sus orígenes la inteligencia arranca de lo inferior, de lo orgánico, de lo que se preformula en la sensibilidad trófica en forma de sensaciones de hambre” (3). Esta no es sino el *clamor trófico* que parte de la intimidad celular ávida de elementos químicos específicos y destinados al proceso anabólico. Véase, pues, alegaremos por nuestra parte, que la conciencia no determina el hambre: simplemente la comprueba. Quiere decir, entonces, que la conciencia es posterior al hambre. ¿Cómo admitir, por consiguiente, que el hambre pueda dar origen al conocimiento? ¿Acaso la conciencia, por el hecho de serlo, no es ya conocimiento?

El conocimiento no es necesariamente consciente. En el libro de Turró, se descuida el punto de vista filogenético, fundamental, sin embargo, puesto que se trata de inquirir orígenes. Veamos. El hambre y el conocimiento, tal como las define el autor, son fenómenos tomados en un estadio superior de la evolución. En realidad, Turró se ocupa casi sólo del hombre. No sale, por lo general, de la ontogenia humana.

Es muy peligroso discutir demasiado en torno de la conciencia, pues, en rigor, fuera imposible saber en qué momento

(1) TURRÓ: *Orígenes del conocimiento, Filosofía crítica.*

(2) DONTCHEF-DEZEUZE: *L'image et les reflexes conditionnels dans les travaux de Pavlov.*

(3) TURRÓ, *Ob. cit.*, pág. 127.

preciso de la evolución filogénica aparece ese conocimiento, siquiera relativo, de la propia individualidad llamado conciencia. En cambio, merced a la observación, al experimento y al cálculo lógico, puede admitirse que en los seres inferiores existe el ansia trófica, o sea la necesidad de ingestión, de asimilación. El mismo conocimiento, hemos dicho, no es por fuerza consciente. Hay en la sensibilidad primitiva del protoplasma una evidente aptitud discriminativa. En ella cabría descubrir, a nuestro modo de ver, el origen del conocimiento.

Paralogismo de muchos autores es el de querer buscar el origen de la psiquis en períodos muy ulteriores de la filogenia, lo que implica postular la prioridad de la vida respecto de la psiquis. Tal error hallamos, por ejemplo, en Sergi, cuando pretende demostrar que la psiquis surge en virtud de la necesidad biofiláctica. Semejante teoría descansa sobre una petición de principio, pues para sentir la necesidad de protegerse es menester contar desde entonces con vida psíquica (1). Tanto valiera decir que la psiquis tiene su origen en la psiquis. Idéntico paralogismo comete Turró. Quiere probar que el conocimiento tienen origen en el hambre, cuando, en realidad, el hambre ya es conocimiento.

Cabe sostener que todo ser viviente, por serlo, tiene hambre, puesto que para vivir debe asimilar. En cambio, fuera imposible demostrar, verbigracia, que una amiba tiene conciencia. ¿Pero de la falta de fenómenos psíquicos conscientes se infiere la ausencia de conocimiento? Lo negamos. Para nosotros el conocimiento, consciente o inconsciente, es una modalidad de la psiquis. El sentido discriminativo de la primordial irritabilidad es forma rudimentaria de conocimiento. Allí estaría el origen de la mentalidad. “Sentir es distinguir”, — dice Höffding — (2). Donde hay electividad telética existe conocimiento. Si esperamos la eclosión de la conciencia para afirmar la existencia del conocimiento, ello significaría definir la psiquis por medio de la conciencia. Ya hemos visto que eso no puede admitirse. Por tanto, el hambre, como tendencia a la ingestión de elementos anabólicos, no implica necesariamente conciencia, ni resulta origen del conocimiento, puesto que el hambre, por ser inquietud trófica, vale decir fun-

(1) REGALÍA, *Dolore e attività*.

(2) HÖFFDING, *La pensée humaine*, Pág. 177.

ción electiva y telética, es, de suyo, conocimiento, así sea inconsciente. Ya lo probaremos con hechos ofrecidos por la misma obra de Turró. Pero antes veamos este ejemplo: Una *actinia*, sobre quien experimenta Loeb, distingue muy bien entre un trozo de carne y uno de cartón (1). Este autor niega el carácter psicológico de tal hecho. Por nuestra parte, preferimos la interpretación psicológica de acuerdo con Jennings. Hay en este fenómeno un rasgo evidente: la *actinia* distingue un estímulo de otro; elige, consciente o inconscientemente, pero hay selección, que por serlo, es telética, vale decir, tiende a la conservación del individuo. No queremos discutir si allí hubo o no conciencia. Fuera imposible averiguarlo. En cambio, puede afirmarse que la *actinia* es susceptible de hambre. Se explica: doquiera existe vida, aun tratándose de vegetales, tiene que haber hambre, forma de la necesidad de asimilación en general, y desde que es necesidad, resulta, claro está, fenómeno de orden psíquico, no obstante su posible carácter inconsciente. Desde el punto de vista filogénico, el hambre y el conocimiento han surgido simultáneamente, puesto que los dos fenómenos son modalidades de la primitiva irritabilidad protoplasmática, o sea de la vida misma. No hay, pues, relación de sucesión entre hambre y conocimiento. No puede la una ser progenitora del otro. Son modalidades concomitantes de la vida. Y tampoco se podrá, por tanto, demostrar que el hambre origine la consciencia. Influirá enormemente en los procesos cognoscitivos conscientes, pero no crea la consciencia misma. Sobre el origen de la consciencia no se sabe absolutamente nada. Ninguno de los ejemplos traídos por Turró acerca del origen de la consciencia prueba el papel generador del hambre. Hipótesis por hipótesis, preferimos suponer que hambre y consciencia tienen origen simultáneo. Quizá todo ello yace virtualmente, con mayor o menor grado, en el seno de la sensibilidad específica, que, repito, es la vida misma.

Los brillantes estudios de Turró sobre la sensibilidad trófica, cuyo mérito subsiste malgrado el error de la tesis fundamental, tienen para nosotros no poca importancia, pues el autor indirectamente nos procura serios elementos en pró de la endogenia del valor. Recordemos algo que cumple tener muy presente: La sensibilidad periférica está sometida a la

(1) LOEB: *Fisiología del cervello e psicologia comparata*, pág. 59.

sensibilidad trófica. ¿Cómo se manifiesta? Por medio del metabolismo orgánico. En la intimidad de las células ávidas de asimilación se forma el hambre. “Si imaginamos que faltan o escasean (los elementos nutritivos), el cambio de estado que esta falta o deficiencia determina en la célula, causa a su vez un cambio de estado en la terminación nerviosa que en ella se implanta. Ese cambio de estado constituye de sí una excitación que, siguiendo vías todavía muy oscuras, puede despertar la actividad de un órgano o de varios capaces de suministrar, bien las sustancias que faltan, bien las diastasas que han de prepararlas de modo que al medio interno se le restituyan los materiales de que ha sido empobrecido. Esa acción nerviosa es lo que los fisiólogos designan con el nombre de reflejo trófico” (1).

Como se ve, la vida psíquica alienta en las más apartadas intimidades celulares “Vivir es asimilar” (2), dice Pí y Suñer. Esta asimilación implica procesos psíquicos inconscientes. Tan evidente es ello, que este discípulo de Turró habla del factor psíquico de la actividad visceral” (3), y, siguiendo a la escuela rusa de Pavlov, de un “jugo gástrico psíquico”. “La sensibilidad trófica es garantía de la constancia de la composición química del organismo” (4). Luego recalca el cariz electivo y telético de los procesos psíquicos, y dice: “La sensibilidad trófica, inconsciente, analiza los estímulos con la misma precisión que los sentidos” (5). No puede darse una visión más evidentemente teológica de la vida (6). Turró mismo declara que la finalidad es el carácter distintivo de la vida psíquica (7).

(1) TURRÓ, *Ob. cit.* Pág. 25.

(2) PÍ Y SUÑER: *La unidad funcional*, 175.

(3) PÍ Y SUÑER: *Id. id.*, 220 y 259.

(4) *Id. id.*, 33.

(5) *Id. id.*, 156.

(6) *Id. id.*, 173.

(7) PÍ Y SUÑER, llevado por sus estudios sobre endocrinología, y restaurando, quizá sin saberlo, el viejo concepto romántico de organismo, afirma, de acuerdo con Letamendi, contra la hipérboles mecanicistas, “que el cuerpo es un solo órgano y la vida una sola función”. *La unidad funcional*, pág. 14. El mecanicismo de este fisiólogo es por demás vacilante. Véanse las págs. 24, 46, 68, 178, 170 y 309 de esta obra.

Bien manifiesta resulta la trascendencia del trofismo desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, máxime si se la encara con criterio empírico. Por ella el empirismo tiene que modificar radicalmente sus fundamentos, tanto, que, merced a la sensibilidad trófica, Turró presenta toda una gnoseología de evidente cariz idealista, aun cuando el autor pretenda lo contrario. De ahí que cite elogiosamente a Kant, Berkeley, Hume y Müller (1). Naturalmente, el autor saca demasiadas conclusiones de su teoría del hambre. El libro sería más interesante si no se abusara de la especulación gnoseológica, que, ciertamente, no es el fuerte del autor, como se podría probar, si fuera aquí oportuno, citando sus ingenuas interpretaciones sobre Kant. Se trata, en suma de un excelente libro de psico-fisiología del hambre inspirado en los trabajos de Pavlov, y nada más...

Interesantísima resulta la influencia, muy bien determinada por Turró, del trofismo sobre la percepción y el conocimiento en general. Y es curioso observar que toda la disertación de Turró conduce a una teoría biocéntrica del conocimiento, no obstante sus pujos realistas. A ratos nos resulta un Hume traducido en trófico. No nos sorprendamos: el empirismo no ha sido fiel al espíritu del evolucionismo, de lo contrario, hubiera eludido crear una teoría del conocimiento casi exclusivamente fundada sobre el dato sensorial periférico. El evolucionismo, en cambio, lógicamente, y sobre todo dado el origen romántico de la idea de evolución (2), debía acentuar la actividad específica del sujeto.

Se explica: cronológicamente, el trofismo es, en cierto modo, previo a la diferenciación de la sensibilidad periférica. y, en buena lógica, cabe admitir que él impone su actividad telética, su norma a la función de los elementos periféricos, ¿pues qué fin tienen los sentidos externos si no ha de ser sustentar la vida? Ésta, por serlo, es natural que, ante todo, resulte cosa trófica, o sea actividad interna telética.

Podemos decir, pues, que el conocimiento trabaja con datos sensoriales periféricos, pero sobre base trófica, aunque no exclusivamente, pues convendría calcular también el papel

(1) TURRÓ: *Orígenes del conocimiento*, págs. 77, 139, 147, 153.

(2) Ver, al respecto, BERTHELOT: *Un romantisme utilitaire*, I y II, y *Platonisme et evolutionisme*.

de la sexualidad, respiración, cenestesia en general y otros factores olvidados por Turró. Por eso, el objeto, para un animal, y aún en el hombre mismo, es, máxime tratándose de la humanidad inferior, “un símbolo del recuerdo trófico” (1). “El objeto, tal como nuestra mente lo concibe, no es más que la previsión del efecto sensorial que nos ha de causar”. La imagen, pues, diremos por nuestra parte, es centrífuga, no imposición de lo real, absoluto, ignota “cosa en sí”.

La imagen del objeto, dijimos, implica el sujeto (2). Esta implicación es obra del doble trabajo de la sensibilidad periférica, de la trófica y otras. Quiere decir que el objeto, bajo forma de estímulo, ha pasado por dos medios teléticos: en primer lugar a través de la actividad selectiva del sensorio externo. “El nervio — dice Müller, — trasmite sus propios estados”. El estímulo es ya elaboración del trasmisor, que, a su vez, ha sido formado por la evolución en ventaja de la vida. Es, por ende, creación teleológica. En segundo lugar, los datos sensoriales se elaboran y relacionan sobre fondo telético.

Este impone, pues, su forma y destino a la representación. El trofismo, entre otras manifestaciones, es una de las formas más patentes del impulso vital, y, por tanto la prueba del carácter endógeno de la evaluación. Casi diríamos que la imagen, en los seres inferiores, es obra de una especie de *síntesis a priori trófica*. Ello se vería mejor estudiando los elementos axiológicos del juicio.

El carácter telético de todas las operaciones del ser vivo queda, pues, bien demostrado, no obstante la mentada estrechez de criterio, por estos fuertes estudios de Turró, los cuales, si bien se mira, son teorías susceptibles de ser vinculadas al idealismo, o sea, a los sistemas gnoseológicos que acentúan la originalidad de la acción del ser frente al medio. A manera de curiosidad, cabe citar unas palabras de Hegel, tomadas de su poderosa “Filosofía del espíritu”, donde emite, aunque con muy otro lenguaje, ideas que guardan singular afinidad con las de Pavlow, Turró y Pí y Suñer. He aquí algunas: “Es asunto importante para la antropología filosófica la relación entre las sensaciones internas con el estado interno del sujeto

(1) TURRÓ: *Ob. cit.*, págs. 206 y 251.

(2) WEBER: *Vers le positivisme absolu par l'Idéalisme*, Pág. 41.

sintiente. Este estado interno no es un estado determinado y sin diferencias. Esto hace creer que la grandeza de la sensación sea una grandeza intensiva y que deba tener una medida que establezca para ella una relación de la impresión y el modo conforme al cual el sujeto es determinado en y por sí, trae cierta determinabilidad del sujeto, una reacción del sujeto contra la cosa exterior, y por consecuencia, el germen o el principio de la sensación interna. Por esta determinabilidad interna del sujeto, se distinguen ya más o menos la sensibilidad externa del hombre y la del animal. Este puede a veces y en ciertas relaciones tener sensaciones de cosas exteriores que aún no existen para la sensación del hombre. Así el camello percibe a gran distancia los manantiales y las riberas” (1).

La esencia de la escuela “behaviorista” (2), al determinar experimentalmente el influjo del estímulo interno sobre la percepción periférica, en realidad, no hace sinó ofrecer la demostración científica de una tesis que deriva de la psicología de Leibniz, cuya esencia consiste en recalcar la acción del sujeto (3). Resultados parecidos hallamos en los trabajos realizados en la escuela de Pavlov para determinar las relaciones de la imagen con el estado trófico. “La imagen, — dice una expositora de esa escuela fisiológica, — es esencialmente un fenómeno de la memoria, y la memoria implica generalmente atención, la cual, a su vez, se despierta, sobre todo en el animal, en virtud de estados afectivos” (4). A esta conclusión conduce los trabajos de la fisiología rusa. Lo interesante de estas investigaciones, por lo menos desde el punto de vista filosófico, no es, repito, la tesis misma, sinó la prueba experimental. Abundan los psicólogos que ya la sostuvieron.

Entre los contemporáneos, tenemos, por ejemplo, a Fouillé, que no habla de trofismo, sinó de algo análogo, pues dice

(1) HEGEL: *Filosofía del espíritu*, pág. 165, tomo I.

(2) WATSON: *Behavior, An Introduction to comparative Psychology*.

(3) LEIBNIZ: *Oeuvres philosophiques*, pág. 96. Ed. Janet.

(4) DONTCHEF-DEZEUZE: *L'Image et les réflexes conditionneles dans les travaux de Pavlov*, pág. 172. Ver PAVLOV: *L'excitation psychique des glandes salivaires, Journal de Psychologie normale et pathologique*, 1910, N° 2.

reacción apetitiva (1), o sea, desenvuelve el pensamiento central de la psicología de Leibniz, profundizado por Maine de Birán (2). Así se explica la influencia directa o indirecta, de Leibniz, sobre los psicólogos franceses del siglo XIX. Con razón el distinguidísimo psico-patólogo Janet proclama a Maine de Birán gran precursor de la psicología científica (3).

En síntesis: el empirismo se ha sobrepujado profundizándose. La sensibilidad trófica, tal como hoy se la entiende, no es sino una manera de restaurar el apriorismo, un apriorismo vital. Todo lleva a considerar la experiencia como función del sujeto.

Nada tiene que ver esta concepción, en esencia, con la teoría spenceriana de la experiencia ancestral, no obstante guardar cierta afinidad con ella. Sin duda, el individuo recibe de sus progenitores un caudal de tendencias virtuales que la evolución individual irá revelando. Pero son inaceptables las consecuencias gneseológicas que de ello ha querido obtener el positivismo evolucionista al postular lo que se llama el "realismo". Según éste, la experiencia, base del conocimiento, como dice Le Dantec, que ha exagerado la tesis, se forja en virtud del "frote" de la realidad sobre el individuo (4). Lo cual equivale a sostener que la realidad se va inscribiendo sobre el protoplasma, cual si éste fuera el cilindro ahumado que se estila en los laboratorios. Semejante teoría descansa en este prejuicio: creer que la sensibilidad periférica es pasiva. Pues bien, y ello encuentra demostración en la fisiología, hoy no cabe admitir semejante pasividad, y mucho menos a medida que nos elevamos en la escala zoológica, o sea cuanto mayor resulte el incremento de eso que hemos llamado metamorfosis endógena de la exterioridad.

¿Cabe buscar la energía específica de los nervios en los nervios mismos, o como quieren algunos fisiólogos, en los centros nerviosos? Es problema aun no resuelto por la ciencia.

(1) FOULLÉE: *La psychologie des idées-forces*, pág. 262 II.

(2) TISSERAND: *L'Antropologie de Maine de Biran*, segunda parte; MAIN DE BIRAN: *Oevres*, tome I.

(3) JANET: *L'Automatisme psychologique*, pág. 6; DWELSAUERS: *La Psychologie française contemporaine*. En nuestro país, sobre Maine de Biran, suele no saberse sino lo que dice TAINÉ en sus *Filósofos del siglo XIX*, libro juvenil lleno de injusticias ingeniosas.

(4) LE DANTEC: *Les lois naturelles, Les limites du connaissable*.

Veamos la opinión de Luciani: “De la ley de la doble conducción se puede inferir que los nervios motores y los sensitivos no difieren en su íntima contextura. Si en condiciones normales los primeros conducen centrífugamente y los segundos en forma centrípeta, ello no depende de una diferencia específica, sino de la especificidad del órgano con quien están relacionados en el centro o en la periferia y al cual transmiten la excitación. Si la excitación centrífuga de los nervios sensoriales, y la centrípeta de los nervios motores, no determina experimentalmente ningún efecto sensible de movimiento y, respectivamente, de carácter sensitivo, ello se explica porque en el extremo periférico de los primeros y en el extremo central de los segundos existe una disposición, hasta ahora por completo ignota, que impide a la excitación propagarse como lo haría, por ejemplo, una corriente líquida en un aparato valvular” (1).

Resida, pues, la “especificidad”, en los nervios o en los centros, no cambia la resultante cognoscitiva: siempre el conocimiento será biocéntrico. Estaríamos, pues, en pleno *idealismo vital*. Más aún: Bergson llega a sostener la índole motriz de los nervios sensitivos, cosa que ha escandalizado a Binet (2). Sin embargo, el pensamiento de Bergson es bastante plausible. Creer lo contrario, equivale a despojar al proceso sensitivo de su organización motriz, tanto mayor cuanto más ingente es la centralización del sistema nervioso.

El nervio sensitivo ha sido creado por la evolución vital en ventaja de la vida. Es, pues, más que un instrumento cognoscitivo, un medio de acción. Funciona bajo incitación endógena. Ello no equivale, en manera alguna, a negar la realidad del estímulo, como hemos visto, sino a concebir el ambiente cual sistema de imágenes teléticamente organizado.

La imagen tiene naturaleza motriz. No hay para qué recordar, pues, que el evolucionismo, lejos de llevar al realismo, conduce, de ser consecuente, al idealismo empírico. Algo de eso hallamos en Spencer. Tanto es así, que llama a su teoría del conocimiento “realismo transfigurado”, tesis singularmente penetrada de idealismo, no obstante contrario parecer del autor (3).

(1) LUCIANI: *Fisiología dell'uomo*, vol. II, 234, 1905.

(2) BERGSON: *Matière et Mémoire*; BINETS *L'âme et le corps*.

(3) SPENCER: *Principes de Psychologie*, 509, II. Ver: WEBER. *Vers le positivisme absolu par l'idealisme*, Pág. 22.

¿Qué papel desempeña la conciencia en la evolución del valor? Hemos visto que los axiólogos contemporáneos sólo ven el valor en la psiquis consciente. Por nuestra parte, y esta lo reiteramos, es una de las tesis primordiales de la presente monografía que no es sino una introducción genética a un futuro estudio sistemático sobre los valores, afirmamos ser la evaluación el carácter esencial de lo biológico, sea o no consciente. La vida es deontología vivida antes que conscientemente pensada. Infiérese, pues, que la conciencia, sea cual fuere su importancia, no influye sobre el origen de la *vis estimativa* sino sobre la evolución de sus formas superiores. En el hombre, bajo forma de personalidad, será el instrumento axiogénico por excelencia. Lejos de nuestro ánimo, por consiguiente, la teoría de Nietzsche, Maudsley, Le Dantec, etc. que vé en la conciencia un simple epifenómeno. No sabemos, evidentemente, qué origen tiene la conciencia. Fuera imposible, lo repetimos, determinar sobre la línea filogénica el momento preciso en que aparece la individualidad consciente. ¿Será coextensiva a la vida o posterior a ella? Poco o nada, insistimos, se sabe al respecto. Pero el hecho es que existe con toda evidencia en muchos seres inferiores. En el hombre fuera absurdo negarla.

Para afirmar el carácter epifenómeno de la conciencia humana, fuera menester valerse de ella, con lo cual la conciencia probaría que “goza de buena salud”. Si no admitiéramos la realidad de la conciencia, ¿cómo explicar la superioridad del hombre? En definitiva, lo específicamente humano no es determinable sino en función de la personalidad. Sin ella no se puede comprender la potencia adaptativa y evolutiva del hombre. Poco importa que haya procesos psíquicos inconscientes. Hasta para saber que estos existen cumple valerse de la conciencia. Del hecho de que no todo es consciente no se infiera el absoluto carácter epifenómeno de la conciencia. Si la conciencia surge en un momento dado de la evolución filogénica, — lo cual es hipótesis, — cabría preguntarse: ¿cómo se manifestará ante todo? ¿Tendrá origen en la sensibilidad trófica? Comenzando por la última pregunta, diremos que, entre otros factores, es necesario contar la resistencia del medio. Bien pudiera ser que el sentimiento vago o claro de sí mismo surga por obra del ansia trófica, sexual, etc., y de la presión del ambiente. Quimérico fuera querer dosificar la inter-

vención de tales factores, tanto más por tratarse de realidades que forman un todo inextricable. Es posible, sin embargo, que el sentimiento cenestésico se acuse antes que el de la alteridad. Sea lo que fuere, he aquí lo esencial para nosotros: la conciencia, cabe presumirlo, se inicia bajo forma de interna percepción hedónica. El placer y el dolor suponen conciencia. Fuera absurdo hablar de un dolor inconsciente. Podrá el individuo ignorar la causa de sus tonalidades, pero ello no significa que pueda haber un timbre hedónico fuera de la conciencia.

Lugar poco oportuno es este para discutir la naturaleza del placer y del dolor. Sólo diremos que la conciencia hedónica, supuesto que aparezca en un estadio ulterior de la filogenia, primordialmente no puede ser sino el conocimiento relativo que el ser tiene de sus propios hábitos de adaptación. En ese sentido, la conciencia es aún pasiva, o sea epifenomenica. Luego, en un momento superior de la evolución, tenderá hacia la personalidad, trocándose, por tanto, en conciencia eficiente. De tal manera que la personalidad será, no lo opuesto a la vida, como quiere Nietzsche (1), no un epifenómeno, algo así como un fuego fatuo vagando a flor de cerebro, sino la vida misma en su manifestación más elevada, vale decir, racionalmente telética.

La conciencia hedónica, pues, percibe en forma de juicio, de afirmación vital, las actitudes motrices adaptativas. Lo motriz inconsciente, forma primera del valor, se ha transfigurado en juicio hedónico. La conciencia multiplica de tal modo su virtud de adaptación y evolución, y así como la superioridad mental ha creado el lenguaje, que a su vez exalta el poder del pensamiento que lo generara, del mismo modo, la vida crea la personalidad, que a su vez multiplica la virtud endógena del hombre, vale decir, su *vis estimativa*. Cumple, pues, aceptar la función utilitaria del placer y del dolor. Puede colegirse, acorde con la biología mecanicista, que el placer es síntoma de vitalidad normal, el dolor de desorganización. Pero, repito, ello sólo es verdad en general. Profundizando un tanto, pudiera demostrarse que toda adaptación es incompleta, lo cual significa que el dolor es resorte esencial de evolución. Pero no olvidemos que la vida evolucionaba antes de aparecer la conciencia hedó-

(1) NIETZSCHE: *La Volonté de puissance*, II, 196, II.

nica. Lo que probaría que la vida es fatalmente evolutiva. Hemos visto, sin embargo, que la vida *elánica* sólo puede serlo si cuenta con elementos de orden conservador, es decir, capaces de asegurar la persistencia de lo adquirido. El *élan* evolutivo se apoya sobre la selección natural, como la personalidad sobre el automatismo, pues hasta para volar es menester una base. La conciencia hedónica es sólo un coadyuvante de la télesis vital. Por eso surge el dolor cuando un órgano no realiza la finalidad inmanente a su índole. De ahí que la patología no es sinó la ciencia de las alteraciones de la télesis vital.

En síntesis: el placer y el dolor, en general, tienen función conservadora. Así se explica que la evolución biológica ofrezcan un ritmo en forma de especies, es decir, de equilibrios relativamente estables, pero, conviene señalarlo con insistencia, la selección natural conserva el ritmo, pero no la crea.

Más ocurre que la vida no es sólo conservadora, sino también, como diría Bergson, *elánica*. De no ser así, quizá, la vida hubiera desaparecido (1). La necesidad de evolucionar es también una función de la vida. Y es natural: no cumpliéndose esa función surge el dolor, un *cierto* dolor, que, de seguro, no tiene naturaleza idéntica a los dolores de la vida conservadora, — los llamaremos así, — pues existe en estado de plena salud. Semejante nueva forma de dolor, y del placer, que llamaríamos *elánico*, no es sino la télesis vital consciente de su tendencia fatalmente evolutiva. Ya veremos, en capítulos ulteriores, qué importancia tiene en la genealogía de los valores, nuestra distinción entre *sensibilidad elánica* y *hedonismo conservador*.

Pasando ahora al problema del factor intelectual consciente en la evaluación, diremos que la conciencia hedónica, es decir, el ser que evalúa con clarividencia ante su *vis estimativa*, culmina en personalidad, en pensamiento, forma arquetípica de la endogeneia vital. No veamos, pues en la racionalidad algo opuesto a la vida. Pensar es una manera de vivir. La personalidad es esencialmente racional. El intuicionismo, como cualquier intuicionismo, aun el bergsoniano, no pasa de ser pensamiento que ignora su índole racional, pues la conciencia, por el hecho de serlo, es actividad relacionante, vale decir, juicio, y pedimos a los irracionistas que nos muestren un juicio sin

(1) Contra las explicaciones utilitarias de la evolución vital, ver NIETZSCHE, *Volonté de Puissance*, 104, II.

estructura categórica (1). Confunden la intuición, proceso racional inconsciente, con una pretendida intuición convertible en criterio de la verdad de sí misma. Ello es una manera dogmática de transfigurar la psicología en gnoseología. Psicologismo puro, pues, y, por ende, escepticismo.

¿Qué es el juicio? La mayoría de los psicólogos ven en él una operación inconcebible fuera de la conciencia. Dicen que el juicio es distinto de la representación. Esta sería previa al juicio. Pues bien: para nosotros, el juicio no es necesariamente consciente, por ser cosa bien probada, como lo demuestran los casos de ideación genial durante el sueño, entre otros fenómenos llamados sublimales (2), que en las profundidades obscuras de la conciencia existe una actividad relacionante. Poco importa que la inconsciencia trabaje con elementos procurados por la conciencia. La conciencia fecunda la subconsciencia, evidentemente, pero no es menos cierto que ésta también sabe relacionar, y no discutamos si bien o mal, pues aquí no se trata del criterio de verdad, sino de sorprender el aspecto intelectual de la inconsciencia.

Si admitimos que la consciencia relaciona, como bien probado está, no se explica la necesidad de ver en el juicio una operación consciente por completo. Sin duda la consciencia es, fundamentalmente, actividad juzgativa, pero no toda actividad juzgativa es consciencia. La ilusión está en olvidar que la consciencia es juicio sobre juicios, más éstos, bajo forma de tendencias, es decir, valores motrices, pueden ser previos a la eclosión de la conciencia. Cuando ésta surge en la línea filogenética, y aun ontogenética, la consciencia se encuentra con un complejo de actividades teléticas que, en rigor, ya son juicios vividos. Por eso, a nuestra manera de ver, el juicio es previo a la representación, o mejor dicho, no hay representación que no sea juicio. La representación no existe sino en forma de juicios virtuales o explícitos. Clarifiquemos este concepto. ¿Qué es

(1) HEGEL: *Enciclopedia delle scienze filosofiche*. Trad. de Croce, Pág. 65. HAMELIN, *Essai sur les éléments principaux de la représentation* 112, 137; GENTILE, *Sistema di Logica come teoria del conoscere*; CROCE, *Logica*, 116; ROYCE, *Il mondo e l'individuo*, Cap. IV; FOUILLÉE, *Esquisse d'une interprétation du monde*; FOUILLÉE, *La pensée et les nouvelles écoles anti-intellectualistes*, Cap. V; COHEN, *Logik der reinen Erkenntnis*, pág. 10.

(2) MYERS: *La personnalité humaine*.

una representación? Mirando bien, no puede ser sino un sistema más o menos estable de cualidades. ¿Quién organiza ese sistema? La télesis vital en forma de atención a la vida (1).

Ahora bien: la atención, consciente o inconsciente, es, de suyo, facultad abstractiva. Más aún: lo que llamamos abstracción, en sus formas humildes, es algo naturalmente ínsito en la vida misma, pues la primordial irritabilidad específica, dado su carácter electivo, resulta germen de la abstracción, remota progenitora de la mentalidad humana. Es, por tanto, un modo de la télesis vital. El juicio supone esa actividad selectiva de la abstracción. Entonces, la atención, al actuar sobre lo que llamamos representación, elige una o varias de la cualidades que constituyen el sistema y crea, así, el juicio pertinente. Una representación no es sino un sistema de juicios virtuales que el interés, forma telética, convertirá en actualidad.

La conciencia, desde que por el hecho de funcionar relaciona, — y no sería conciencia sinó relacionara, — puede, a su vez, crear juicios sobre juicios, y así al infinito. Por eso ha dicho Hegel que “la conciencia es la relación infinita del espíritu consigo mismo” (2).

Como se comprende, análisis tan ligero no tiene por objeto ofrecer un cuadro completo, un análisis exhaustivo de la vida mental. Ello se verá en el curso de la obra. En rigor, por ahora, sólo se ha perseguido este fin: insinuar la contextura axiológica de la abstracción, y, por tanto, de la mentalidad en sus orígenes. Efectivamente, ¿cómo se forma la noción de objeto desde el punto de vista empírico? La cosa, tal como resulta percibida por el ser, no es sino sistema de juicios organizados por la télesis vital que obra en forma de atención, la cual tiene carácter esencialmente abstractivo. Supongamos, verbigracia, querer determinar, si fuera posible, la imagen que del alpiste se forma un gorrión. Veríamos en ella necesariamente el conjunto de elementos simbólicos de un efecto trófico esperado por el animal. Muchas cualidades tiene esa imagen, pero la sensibilidad visual, movida por resorte trófico, automáticamente, las jerarquiza, de tal manera que unas serán más importantes

(1) RUYSSSEN, *L'Evolution psychologique du jugement*; MACH, *La connaissance et l'erreur*.

(2) HEGEL, *Philosophie de l'esprit*.

que otras. ¿Dónde surge el criterio, diremos así, para determinar la trascendencia de una cualidad sobre otra? Es natural que vendrá del interés vital. El objeto "alpiste" es ya, pues, una abstracción creada por la télesis vital, de donde resulta que el objeto aparece con estructura axiológica, dado que se trata de un conjunto de estímulos definidos en forma biocéntrica. Bien, pues, y ahora llegamos a lo más grave, ¿ocurrirá idéntica cosa con el hombre? Sugestivas, al respecto, son las obras de Mach, el célebre físico y epistemólogo austriaco. Su teoría económica del concepto convierte la ciencia en conocimiento antropocéntrico, lo cual, a nuestro ver, implica hacernos columbrar la estructuraaxiológica de la ciencia. Lo mismo dígase del "principio de comodidad", tal como lo entiende Poincaré y de los pragmatistas que intentan reducir los juicios de existencia a los del valor (1). Ideas un tanto afines encontramos, no obstante sus inquietudes intelectualistas, en Eugenio D'Ors, quien dice que "la razón es una diastasa" y "La lógica una inmunidad", y en Vaihinger, que llama a los conceptos científicos "heuristische Fiktionen" (2).

Ahora bien: de acuerdo con lo dicho, podría definirse el valor diciendo que es un juicio cuyo predicado es una reacción vital (3), variante, como se nota, de lo que hemos llamado la transfiguración endógena y telética del estímulo. Entonces, cabría preguntarse: ¿si todos los valores son juicios, todos los juicios son valores? Sabemos que algunos filósofos han distinguido entre juicios de valor y juicios de existencia (2), alegando que sólo los últimos entrarían en la composición de la ciencia y de la filosofía, puesto que se trata, no ya de reacciones del sujeto, sino de relaciones necesarias, impuestas al

(1) MACH, *I principii della Meccanica*, 497; CROCE, *Logica come scienza del concetto puro*, caps. V y VI; LE ROY, *Scienza e Filosofia*; ROUGIER, *La Philosophie géométrique de Poincaré* y *Les Paralogismes du rationalisme*; STALLO, *La matière et la physique moderne*, etc.; EUGENIO D'ORS: *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*, pág. 81; BRUNSCHVICG, *Les étapes de la philosophie mathématique*; VAHINGER, *Die Philosophie Als Ob*, pág. 619.

(2) DURKHEIM: *Jugements de valeur et jugements d'existence*, *Revue de metaphysique et de Morale*, pág. 437, 1911.

(3) C. ALBERINI: *El pragmatismo*, pág. 19. Bs. As. Otero y Cía., 1910.

individuo por la realidad objetiva. De otra manera: el pensamiento científico y filosófico debe estar inmune de elementos axiológicos, pues, de no ser así, la ciencia como la filosofía quedarían reducidas a juicios de valor, es decir, conocimientos de estructura telética.

Fácil es comprender que semejante conclusión jamás será satisfactoria para el espíritu humano. Aquí estriba precisamente la exigencia de los logistas. Entonces, el problema sería éste: dado que, a menudo, en virtud de la ilusión realista, se trueca lo que es mero juicio axiológico en verdad objetiva, vale decir, que caemos en lo que podría llamarse la degeneración ontológica del valor, la psicología axiológica, en sus relaciones con la gnoseología, tendría una misión fundamental: explorar, con un máximum de rigor científico, toda actitud axiológica, manifiesta o subrepticia, que pudiera ofrecer cualquier producto intelectual para ver si queda algún residuo irreductible a valor. Se procurará, merced a un sutil análisis, excogitar, dentro de la espesa masa axiológica de la psiquis, los hilos de la racionalidad. Fundamentaríase así, un conocimiento no axiológico, sino objetivo.

A nuestra manera de ver, la perspectiva no puede ser más amplia y tal vez fecunda en resultados plausibles. Ya que la valorización nos persigue a sabiendas y a ocultas, ya que por doquiera corren formas espurias de la objetividad, nada más práctico que aceptarlas de frente. De tal manera, eludiremos todo equívoco. Veríamos, entonces, posiblemente, la aparición de un pensamiento autónomo, es decir, no supeditado a los imperativos de la vida axiológica inferior.

Poco importa, por tanto, que el pensamiento autónomo sólo pueda trabajar con datos que, en definitiva, hallan origen dentro medios tan precarios. Admitamos que el resorte de la mentalidad esté sometido, siquiera en sus gérmenes, al vital estímulo endógeno. Mas adviértase que una cosa es tenerlo como motor, directo o indirecto, del pensamiento, y otra, muy otra, arigirlo en criterio de verdad.

Nace sin duda, pues, la logonemia en el seno de la axiogenia, la racionalidad en la evaluación, pero, luego, cuando el devenir biológico culmina bajo forma de personalidad humana, el logos, no obstante su ulterioridad, termina por penetrar, organizar y fundamentar a la misma *vis estimativa*.

Se diría que el pensamiento, creado por la fuerza axiogénica de la vida, reacciona contra el impulso progenitor, pero continuando su esfuerzo creativo en sentido ascendente. Así el logos, esencia de la personalidad humana, se trueca en valor supremo, en el valor de los valores, pues nadie sino él es capaz de reconocerlos y crearlos.

Como se ve, lo empírico se transfiguraría en pensamiento, la axiogenia en filosofía de los valores, el realismo ingenuo en idealismo racional, pero, eso sí, en un idealismo exento de espíritu panteísta, vale decir, capaz de afirmar el carácter substantivo de la personalidad humana.

CORIOLOANO ALBERINI.

Buenos Aires, Junio de 1919.

IDEAS PARA UNA NUEVA TEORÍA DE LA CIENCIA (*)

La fórmula biológica de la lógica (1) es susceptible de aplicarse a toda actividad espiritual humana. Esa fórmula estaba ya implícita en la concepción simbólica de la ciencia.

La concepción mecanicista es la concepción racional de la ciencia. (No olvidemos que la lógica sale de la biología). Es absurdo impugnar esa proposición. Lo que debe discutirse es si el mecanicismo tiene o no un valor metodológico. Nosotros creemos que sí.

(*) Buenos Aires, 22 Febrero 1921.

Sr. Dr. Ricardo Levene,

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata.

Muy estimado señor:

He aquí las prometidas notas inéditas de Benjamín Taborga para el tomo de "Humanidades" de los Anales de esa Facultad.

Benjamín Taborga, como lo digo en mi libro *La educación filosófica*, proponíase escribir una "nueva teoría de la ciencia"; era la obra que le apasionaba en sus últimos años, y para ella había acumulado ya un caudal insospechable de conocimientos y de reflexiones, con aquella extraordinaria capacidad de trabajo y de inteligencia que a su corta edad había hecho de él un verdadero sabio. Conforme estudiaba, iba haciendo sus anotaciones para guía y recuerdo. Un año antes de morir, habría podido ya redactar su libro, pues lo tenía concebido claramente en sus líneas fundamentales. Sin embargo, era tan hondo su respeto por los problemas de la cultura en general y por este de la epistemología en particular, que, cuanto más estudiaba y más meditaba, menos le parecía que sabía e iba postergando diariamente su resolución. Al fin, se fué sin haber dejado de esa obra nada más que las "Glosas so-

Para que la ciencia *prevea* tiene que *ver*: visión, objetividad.

En cierto modo, puede decirse que conocer científicamente es escribir en número la realidad (2).

El mundo de la experiencia es impensable. — No hay ciencia sino en lo general, en lo invariable, en lo eterno. Precisamente las leyes científicas se diferencian de las humanas en que postulan cosas eternas.

La razón, al actuar sobre las cosas las impregna de eternidad; es como un corrosivo que ataca a la realidad, la digiere, la torna asimilable, la reduce a esos últimos elementos indescomponibles, sin vida, que se llaman conceptos. Nótese que los conceptos son espaciales, *representativos*, es decir, materia de mecanicismo.

Hay ciencia *aplicada* y ciencia *pura*. La primera nace de la segunda. En la obra de los sabios hay un notable desinterés. A los sabios, en sus investigaciones no les mueve la aplicación práctica de sus descubrimientos, sino el valor teórico de los mismos (3). Pero la ciencia pura nace para sostener

bre la posibilidad de un novísimo órgano”, publicadas por la revista *Nosotros*, y estas notas esquemáticas que ahora verán la luz y que, como acabo de decirlo, no eran para él sino un auxilio de retención.

Para mí, que tantas enseñanzas le debo, es un deber de gratitud que me he impuesto, desarrollar en forma orgánica esas notas, auxiliado por los demás trabajos suyos afines, por las indicaciones de lecturas que él mismo hace en ellas, a veces, y, sobre todo, por el recuerdo personal de las conversaciones que sobre el tema teníamos a menudo. Pero esta tarea, para la que él, sabiendo infinitamente más, no se consideraba capacitado aún, mucho menos puedo emprenderla yo antes de varios años más de estudio. Pero también, mientras realizo ese trabajo creo que no tengo derecho para retener desconocidas sus notas, que acaso puedan ser de provecho a otros muchos estudiosos sin necesidad de mi colaboración. Tal es la razón que me ha movido a ofrecérselas a Vd. para los Anales en lugar del artículo mío que Vd. tan deferentemente me solicita.

Van ,pues, las “Ideas para una nueva teoría de la ciencia”, sin más intervención mía, por ahora, que la de una media docena de llamadas al pie, con el fin de aclarar algunas alusiones del texto original, que transcribo exactamente.

Al reiterarle mi reconocimiento por su atención, quedo a sus órdenes y affmo.

JOSÉ GABRIEL.

la ciencia aplicada. ¿Hasta qué punto es, pues, exacta la división de la ciencia en aplicada y pura?

Por razones subjetivas, biológicas, nos vemos obligados a objetivizar el Universo.

El mundo de la experiencia es relativo; el de la razón, absoluto. La ciencia trata en vano de meter a aquél en éste. Los sabios que se apartan del mecanicismo son herexiarcas, *heterodoxos*.

A la ciencia (puede decir muy bien el filósofo) le es imposible hablar un lenguaje realista o materialista, porque nunca se refiere a hechos sino a conceptos.

El método terriblemente abstraccionista de la ciencia descansa sobre la primordial característica de la conciencia: *la de ser una máquina de preferir*.

Precisamente cuanto más ideales son los conceptos sobre que operamos, mayor es nuestra certeza.

Toda ley (muy importante) supone una infinidad de hipótesis.

Tres son las formas del conocimiento: el sentido común, la ciencia, la filosofía.

El tiempo y el espacio son los primeros símbolos de la ciencia; son construcciones racionales para colonizar, racionalizar, asimilar realidad, y en este sentido bien puede recibir una interpretación nueva la concepción kantiana.

Cada vez restringimos más el valor de la experiencia. La experiencia, lo que llamamos experiencia, no es nada más que un producto de la razón, originado por la razón, elaborado por la *diastasa* racional. No admitimos ningún origen empírico, ni siquiera psicológico, de los conceptos de tiempo y de espacio, ni de la geometría, ni por consiguiente de la ciencia. De manera que en este sentido volvemos a la concepción racionalista de la ciencia, pero reivindicamos como nunca los fueros del espíritu.

El pensamiento no se roza jamás con el mundo de la experiencia pura. El pensamiento no puede moverse más que dentro del edificio lógico levantado sobre la experiencia pura. Y quizá no haremos una metáfora si afirmamos que cuanto más se eleve el edificio lógico, más lejos estaremos del mundo de la experiencia pura, *subterráneo*, a donde solo podrá llegarse por la instintiva retrograduación bergsoniana.

Tres son los períodos de la ciencia: primero, observación; segundo, clasificación; tercero, legislación. Las ciencias que no han alcanzado el último período, no son verdaderamente ciencias.

Nótese cómo la teoría de Avenarius descansa también sobre un postulado de la psicología moderna, y cómo siempre nos vemos obligados a definir el mundo por el hombre (4).

Hecho, ley, teoría, hipótesis: todo es susceptible de recibir una fórmula biológica, porque todo tiene un valor *trófico*. Sólo el ideal dejaría de ser trófico cuando se realizara, porque el ideal realizado sería el equilibrio, esto es, la muerte. (Recuérdese que la filogenia confirma mucho esas hipótesis). En todo lo anterior, sin embargo, se esboza una magnificación de nuestra vida y de nuestro pensamiento. La lucha del pensamiento puede ser la lucha del Universo para tomar conciencia de sí mismo.

¿No podría llegar un día en que la lógica dejara de ser la diastasa más eficaz para asimilar la realidad? Entonces, ¿porqué ya Diógenes que anda nos convence más que Zenón que raciocina? ¡Aquí la lógica parece un veneno!

La ley reina universalmente en el reino natural, en lo que nos es dado en intuición. La ley postula dos cosas: la uniformidad y la necesidad. Ahora, necesidad parece postular *una sola ley*, o, al menos, un escalonamiento de leyes subsumidas en una principal. Ahora, cuando examinamos un hecho particular, no podremos afirmar absolutamente su necesidad porque dependa de una ley particular, en vista de que quizá pueda estar bajo la influencia de otra ley superior. Uniformidad y necesidad se extienden sólo a hechos observables. Sin embargo, las leyes postulan cosas eternas, porque el *pensamiento al caer sobre las cosas las impregna de eternidad*. Y si así no fuera, las leyes perderían todo su valor metodológico, trófico (5).

El hecho es enemigo de la ley; la experiencia, enemiga de la razón. Pero es preciso que los primeros entren en los segundos, el hecho en la ley, la experiencia en la razón. El primer paso estriba en intelectualizar el hecho y la experiencia, en conceptuarlos. Cuando ya están reducidos a conceptos, aparece la lucha entre los conceptos nuevos y los que forma-

ban el edificio lógico antiguo. Pero la lucha nunca es entre conceptos y hechos, sino entre conceptos y conceptos.

El determinismo es la necesidad en fragmentos. Cuando decimos de un hecho particular, que está determinado, armamos su dependencia de una relación determinada. De una relación conocida, pero ¿sabemos qué multiplicidad de relaciones entra en su formación? El concepto de necesidad surge de la universalidad de aquellas relaciones. Un hecho determinado, es *un poco* de necesidad.

Ahora surge un obstáculo grave: hemos hablado de la necesidad en términos objetivos; pero, he aquí un hecho evidente: *cuanto más RACIONALES son los términos en que enunciamos un hecho cualquiera, más impregnado de necesidad le encontramos*. Por eso el concepto de necesidad sale de los juicios analíticos y no de los sintéticos; por eso es más necesario que dos y dos sean cuatro, que los astros se atraigan según la ley Newton; por eso a medida que la experiencia aumenta, la necesidad disminuye. Entonces, ¿no deberemos creer que la necesidad es puramente formal, racional, en una palabra, de origen biológico? Y más si consideramos sus afinidades con la lógica.

Para la ciencia no hay hechos, no hay fenómenos: no hay más que objetos lógicos. La necesidad, la uniformidad, están únicamente en esos objetos lógicos. ¿Qué queda detrás de esos objetos lógicos? Esta es una cuestión metafísica.

Las matemáticas son un poderoso instrumento de necesidad... La ciencia no conoce más relaciones que aquellas que pueden expresarse numéricamente... La primera traición que hacemos a la realidad de las cosas, es la de bautizarlas; después, la de *numerarlas*.

Nunca nos anticipamos a la experiencia; nos anticipamos, por así decirlo, a nosotros mismos. La experiencia no nos da otra razón que la que categóricamente le exigimos.

Las leyes son constancias, indudablemente; pero esas constancias, ¿forman un código exterior a nosotros? ¿Encontrarían las mismas constancias seres dotados de otras formas de conocimientos? Vuelta a la concepción simbólica de la ciencia.

Acaso no vemos causas; no vemos más que segmentos de

causas, como —sin acaso— no encontramos discontinuidades, sino apariencias de discontinuidades, que se llaman *cuerpos*.

El postulado es una convención. La ciencia descansa sobre postulados. Ontogénicamente y filogenéticamente, nace la ciencia cuando se adoptan varios postulados para inmovilizar la corriente de las cosas. Este campesino que ara, tiene fundamentada una concepción científica del mundo sobre unas cuantas imágenes eternas (6). Sin estas imágenes, la vida (la vida racional) no sería posible.

Lo que esencialmente caracteriza al hombre, es que en él la necesidad de comprender, *mero instrumento para satisfacer otras necesidades biológicas*, llega a convertirse en un fin, en un fin biológico.

El concepto de *número*, en epistemología científica, tiene la misma infinitud que en ontología el concepto *ser*.

Precisamente *porque tenemos entendimiento* no podemos demostrarlo todo. El entendimiento es discursivo. Ahora, sucede que en la vida diaria y en la explicación de los hechos más comunes, tomamos por discurso lo que es un continuo llamamiento al mundo de la intuición, de la experiencia. El discurso comienza a operar sobre determinados axiomas y postulados; el discurso no puede explicar el discurso; es un instrumento de análisis. No hay más necesidad, no hay acaso más lógica que la analítica.

No podemos pensar más que en términos de eternidad. La lógica, los conceptos, son esclavos de esa necesidad. La lógica se nos presenta, en cierto modo, como una ciencia descriptiva; jamás como una ciencia normativa. Nos dice *cómo* es el instrumento de pensar, pero no nos enseña a pensar bien. Pretender *hacer* lógica es el mayor de los absurdos. No podemos inventar nada en aquello que nos sirve para inventar.

La lógica es una ciencia desesperadamente estática. En virtud de la lógica, el hombre cuaternario llega a creer que los dioses envían el rayo. Explicación maravillosa que satisface su sed de comprensión. Nosotros, ¿hemos descubierto otra lógica para explicarnos los mismos fenómenos? Nada de eso: hemos inventado otros dioses.

Una cosa es la lógica, ciencia descriptiva del intelecto (por ser ciencia no puede ser normativa; entonces sería arte); otra muy distinta, el método. La inducción baconiana, el ex-

perimentalismo galileano, la duda cartesiana, etc., nada tienen que ver con la lógica aristotélica.

La inducción es mucho menos lógica que la deducción, como los juicios sintéticos son mucho menos lógicos que los analíticos. La necesidad, la racionalidad, no están en la inducción ni en los juicios sintéticos, que son del dominio de la experiencia, pero sí en el análisis y en la deducción, que son del dominio exclusivo de la razón pura.

La lógica es un lujo biológico; sería inútil si el hombre, en vez de ser *homo faber*, fuera *homo sapiens*. Con la lógica no hacemos las cosas, pero nos explicamos o tratamos de explicarnos por qué hacemos las cosas. Me asaltan: echo mano al revólver. La lógica no interviene para nada. Yo escribo este libro: la lógica no interviene para nada. Pero la lógica comenzará su obra cuando me pregunten por qué saqué el revólver o por qué he escrito este libro.

La inutilidad del número estriba en que es discontinuo por definición. Sin el número no podríamos extraer materia científica de la convencional discontinuidad del espacio. Numerar es clasificar, pero es mucho más: es someter a la necesidad. La necesidad del número la aplicamos a las cosas. En el mundo de la pura experiencia son imposibles la inducción y la deducción. ¿Cómo, en la experiencia pura, podríamos demostrar que $2 + 2 = 4$? La sola proposición carece de sentido. No hay más necesidad que en nuestro entendimiento, en el Universo lógico que nos esforzamos en superponer al Universo de la experiencia pura.

El número es un objeto lógico.

En el mundo no hay más que lo que nosotros ponemos.

Si yo me propongo dar un paso y lo doy, es que la ley reina en el mundo. Ahora, si la ley reina, no hay novedad posible.

Una ley sin expresión matemática, no es verdaderamente una ley. Yo me caso: obedezco a una ley social. Me caso porque mi organismo siente deseos de procrear: obedezco a una ley fisiológica. Siento deseos... etc., por determinadas transformaciones —¿químicas?— operadas en mi organismo: obedezco a leyes químicas... y éstas a leyes mecánicas, y éstas a leyes cósmicas, etc. De modo que las leyes están concatenadas, y el Universo, a medida que profundizamos su esencia,

no se nos aparece como un conjunto de hechos, sino como un conjunto de leyes. Y se trata de saber esto: si el Universo es un organismo — finalidad — o una máquina — mecanicismo.

La deducción lógica tiende a reemplazar a la inducción empírica. El Universo tiende a ser *deducido*. Si un solo hecho puede deducirse, todo el Universo puede ser deducido. Lo que queda por demostrar siempre es la objetividad de ese hecho físico.

Las determinaciones del intelecto, ¿hasta qué grado corresponden a las determinaciones naturales? ¿Hasta qué grado lo real es racional?

Pensar filosóficamente es pensar las cosas según su esencia; pero hay este conflicto: la ciencia quiere que el hombre sea asimilado en las cosas; la razón, creadora de la ciencia, quiere que las cosas sean asimiladas al hombre. Por eso el sabio no encuentra la libertad en sus ecuaciones. Pero el moralista tampoco encuentra matemáticas en sus razonamientos.

BENJAMÍN TABORGA.

NOTAS

(1) La fórmula biológica de la lógica a que aquí se hace referencia, es la de Eugenio D'Ors, cuyas conclusiones generales son las siguientes:

“1ª Dado que un equilibrio inestable caracteriza a la materia viva — equilibrio más precario aún en las células cuya indeterminación funcional da lugar a la conciencia, — las excitaciones producidas en un ser vivo y consciente por las dificultades que nacen de la situación de inferioridad con relación al medio, son, en sí mismas, tóxicas para el individuo.

”2ª La inocuidad de las excitaciones que son, históricamente, las primeras, en el individuo o en la especie, se explica por el estado, aun rudimentario, de la conciencia.

”3ª El desenvolvimiento de la conciencia exige un sistema de defensa específica. Esta defensa se obtiene por la intervención de una diastasa, designada psicológicamente con el nombre de *razón*.

”4ª Las excitaciones, tóxicas, transformadas por la razón en conceptos, no tóxicos, dan al individuo una inmunidad

” relativa con las nuevas conmociones. Esta inmunidad cons-
” tituye la *lógica*.

”5ª La lógica es una inmunidad adquirida.

”6ª La fórmula biológica de la lógica es, pues, la fór-
” mula de la inmunidad. *Acaso* esta fórmula está comprendida
” en las leyes generales de la sensibilidad celular, y, por con-
” siguiente, sometida a la ley Weber-Fechner”.

(2) En un hermoso artículo, “La realidad, la ciencia y el número”, desarrollando el tema que enuncian estas dos líneas, decía Taborga: “...para llegar a conocer las cosas de... ” [un] modo objetivo, científico, es preciso forzosamente ha-
” cer uso del número, porque el número, al inscribirse en las
” cosas, las somete a medida, a cálculo, a cantidad, a previ-
” sión, a necesidad: las hace inteligibles”.

(3) “Inventor de explosivos” es un pequeño cuento de Taborga, en el que un supuesto doctor Kosmios, después de haber censurado “la absurda concepción que el vulgo se forma
” de los sabios, pintándolos como venidos al mundo para ali-
” viar dolores humanos”, moría él mismo por efectos de una explosión en su laboratorio y mientras estaba “entregado a la
” voluptuosidad de sus experimentaciones”. La intención, está clara.

(4) Como es sabido, la teoría de Avenario, partiendo de un dualismo entre el individuo y el medio, sostiene que, cuando entre ambos hay desequilibrio a causa de una sorpresa del medio sobre el sujeto, hay un problema, el cual queda resuelto tan pronto como el equilibrio se restablece, habiendo ocurrido que el individuo ha logrado dominar y asimilarse las excitaciones del medio. Según esto, lo exterior al sujeto sólo es definible una vez que ha pasado por él, una vez que ha sido conceptuado por él, y he aquí por qué siempre definimos el mundo por el hombre, cosa que también hace la psicología.

(5) No ha de estar demás advertir que Taborga da aquí al vocablo *trófico* un sentido figurado que nada tiene que ver con la teoría del origen visceral del conocimiento, puesta ahora de moda por Turró. Aplica ese término a las leyes científicas como *Xenius* aplica el de *diastasa* a la razón, queriendo

significar con él el poder defensivo del espíritu que atribuye a la ley científica desde el momento en que “postula cosas eternas”.

(6) Alusión a la figura de *Xenius*: “¿Podría tú trabajar, labriego, si cada mañana, al despertar de la torpeza del sueño, no te armaras instintivamente de algunas imágenes, aunque confusas, de cosas eternas?”

JOSÉ GABRIEL.

EL SISTEMA DE LOS PROBLEMAS PSICOLOGICOS

El pensar científico tiene como fin la comprensión de la experiencia a base de una reconstrucción ideal por medio de los conceptos. La complejidad de los objetos de la investigación es ahora, por lo general, tan grande, que la observación y el análisis no llegan a su fin sino paso a paso, fijándose en determinados factores que resaltan y se separan en nuestra reflexión a base de los puntos de vista aplicados en cada caso. Si los grandes grupos fundamentales de las ciencias y las letras son el producto de diferencias radicadas en los mismos objetos empíricos, las partes de una ciencia determinada, que se ocupa de una clase definida de hechos, se derivan más bien de la necesidad de que el pensar debe estudiarlos sucesivamente bajo los distintos aspectos posibles. Ahora bien, estos aspectos deben complementarse de tal manera que por su conjunto hagan comprensible la realidad concreta de las cosas, mientras que cada uno aisladamente representa sólo una abstracción, un cuadro fragmentario, porque los criterios especiales y fijos de nuestro análisis suprimían todo lo que no interesaba desde los puntos de vista elegidos (1). Si queremos conocer lo real en su completa extensión y riqueza de calidades debemos, por lo tanto, levantar la unilateralidad de un

(1) Se ha hablado en estos casos de "ficciones" del pensar; p. ej. el concepto de elementos psíquicos se considera como "ficticio", porque nunca se realiza un proceso psíquico elemental en nuestra conciencia. Pero en este sentido toda abstracción y, por lo tanto, casi todo nuestro pensar sería nada más que un conjunto de "ficciones". No me parece adecuado dar a aquel término una aplicación tan vasta y un significado tan vago. Véase VAHNINGER, *Die Philosophie des "Als ob."* (La filosofía del "como si...").

aspecto determinado aplicando a los mismos hechos un criterio opuesto al primero; la abstracción debe luego fijarse justamente en lo que antes no la había interesado. Cada punto de vista requiere, pues, ser complementado, por el contrario; la abstracción debe ir sucesivamente en direcciones opuestas para no desatender ningún grupo de calidades presentes en los objetos concretos. De esta manera, por la aplicación sistemática de criterios entre sí complementarios, nos acercamos más y más a la comprensión perfecta y total de la experiencia. Resulta además, que el sistema de los puntos de vista en cada ciencia tiene una importancia fundamental para la coordinación de sus problemas; sus partes orgánicas y la relación lógica entre ellas deben resultar, con necesidad, de acuerdo con las diferentes direcciones de la abstracción. El presente ensayo procura dar un bosquejo del sistema de los problemas psicológicos, tal cual está indicado, a nuestro parecer, por los puntos de vista que sucesivamente deben aplicarse a los fenómenos psíquicos.

Los hechos de la conciencia se presentan a la observación en forma directa solamente al sujeto que los experimenta. No existe otro camino para enterarse inmediatamente de la naturaleza de los procesos en la psiquis que la introspección individual. Todos los demás métodos de la psicología requieren una base de interpretación, que forzosamente debe dar la observación directa de la propia experiencia. Este carácter personal de la vida psíquica y su consecuencia recién expuesta para la metodología de la psicología, implican la necesidad de que el punto de partida para toda la investigación debe ser el estudio de la psiquis individual; resulta así como primera parte de nuestra ciencia la *psicología individual*. Directamente, sin embargo, nos damos cuenta de que el aislamiento de la conciencia personal, que impide una participación ajena en la experiencia de cada uno, no excluye un intercambio indirecto entre los espíritus. Sabemos desde Aristóteles, que el hombre es esencialmente un ser social; también los resultados de la etnografía demuestran que no hay en nuestra tierra seres humanos que viven en completa soledad; los "Robinsons" son productos de la fantasía o de un cruel destino. Este hecho de la coexistencia en grupos, se refleja profundamente en la psiquis humana dando lugar a procesos que no pueden entender-

se dentro de la psicología individual, que suponía a base de una abstracción necesaria, al sujeto como aislado. La *psicología social* como segunda parte de nuestra materia debe levantar aquella abstracción, haciendo desaparecer por la aplicación de su punto de vista, la unilateralidad de la consideración anterior.

Resultan de esta manera la *psicología individual* y la *psicología social* como las dos partes fundamentales de la ciencia del espíritu.

Son tres, ahora, los puntos de vista que deben adoptarse, sucesivamente, en cada uno de aquellos dos ramos de la psicología.

Ya en la lógica de Aristóteles la tarea de la ciencia se define en el sentido de que debe derivar lo especial de lo general. El concepto genérico, que reúne en sí todas las señales comunes a los representantes de una clase de objetos, incluye y revela lo esencial de las cosas; la regla general, que rige para la coexistencia o para la sucesión de ciertos hechos, comprende en sí lo necesario para hacerlos comprensibles, pues el intelecto se muestra satisfecho, si ha concebido lo individual como caso especial de una ley estructural o causal según la terminología moderna. El primer y fundamental movimiento del pensar se hace, pues, en la dirección de la abstracción generalizadora; se buscan leyes de validez universal para todos los casos de una determinada especie. Resultan así ciencias, las cuales Windelband caracterizó como “nomotéticas”.

Pero el mismo Windelband y después Rickert (1) llamaron la atención sobre la circunstancia innegable de que en el procedimiento expuesto en cada caso especial justamente lo específicamente particular, lo que da al hecho en cuestión precisamente la forma concreta en que se realiza. Una parte de las señales, que están presentes en los objetos de nuestra investigación, escapaba necesariamente al pensar por el rumbo fijo hacia lo general. Si queremos conocer la realidad en toda su extensión, debemos complementar la consideración anterior por otra que se encarga ahora del estudio de las calidades especiales de los representantes de la misma clase de objetos.

(1) Véase WINDELBAND, *Historia y ciencias naturales*, 1894, y RICKERT, *Los límites de los conceptos formados por las ciencias naturales*. 1902.

Aplicando este punto de vista “diferencial” subsanamos la unilateralidad cometida por la abstracción generalizadora. Al lado de las ciencias nomotéticas tendremos entonces las “idio-gráficas” en la terminología de Windelband, que quieren dar una descripción fiel de lo que en tal forma una sola vez se nos presenta. El ensayo de Windelband y de Rickert de hacer de la distinción descrita entre la abstracción de lo general y de lo particular, el criterio fundamental de la clasificación de las ciencias, no conduce, a nuestro parecer, a una ordenación, que haga resaltar bien las relaciones naturales entre los diferentes ramos del saber; pero en el seno de cada ciencia la diferente orientación del interés lógico conduce, necesariamente, a distintos aspectos de cosas idénticas resultando así con mucha claridad ciertos problemas parciales dentro de la unidad superordenada de la materia, unidad que se deriva de la naturaleza del objeto de la investigación.

Tenemos aún que anotar que la ley de validez universal y la descripción del caso único representan, a nuestro juicio, dos polos, entre los cuales el pensar puede moverse. Hay, por ejemplo, una clase de estudios que busca reducir las variaciones entre los representantes de una sola especie a ciertos tipos principales y llega de tal manera a resultados que, en cuanto a su grado de generalidad, ocupan una posición intermedia entre aquellos extremos citados.

La abstracción de lo general puede dirigirse ahora hacia objetos de relativa constancia, resultando así los conceptos genéricos y leyes estructurales de carácter estático, o, por otro lado, hacia transcurros dando lugar entonces a la formación de leyes causales de carácter dinámico.

Este procedimiento va, además, acompañado, en un grupo importante de investigaciones, por el análisis elemental, que descompone los objetos o transcurros en sus factores más simples, que como tales no permiten una mayor subdivisión. Iguales elementos o transcurros elementales no se distinguen entre sí cualitativamente, sino sólo por su diferente índice temporal y espacial; así, por ejemplo, los elementos del substrato material, que supone el físico, varían entre sí, todavía exclusivamente, en cuanto a su estado de movimiento y el lugar que ocupan. Las leyes que se refieren a elementos no admiten ninguna variación, se cumplen en forma estricta y constante en

cualquier punto o momento. Estas leyes son además siempre leyes causales de carácter dinámico, pues para los elementos, por su carácter inanalizable, no pueden existir leyes estructurales. La abstracción de lo particular no tiene, a base de estas circunstancias, ningún campo de aplicación en las leyes causales elementales, porque los transcurso elementales se realizan siempre y necesariamente con su calidad constante e invariable. Pensando además en el hecho de que la realidad se nos presenta en continua transformación y que no hay objetos verdaderamente constantes, comprendemos que el análisis elemental en combinación con la abstracción de lo general conduce en cada ciencia al descubrimiento de las leyes de carácter fundamental, para todas las explicaciones ulteriores, de leyes que forman la base lógica de cada disciplina.

Ahora, la realidad se nos ofrece casi siempre en forma de complejos, lo simple es recién el producto del análisis por el pensar. Fijándonos en lo particular de tales complejos su singularidad puede ser la consecuencia de la combinación de distintos elementos en cada uno; pero también los mismos elementos pueden producir una diferente configuración según su distribución. Además la unión de los elementos podrá verificarse en forma aditiva, entonces el conjunto mostrará las mismas calidades que sus elementos, pero en dimensiones mayores; o se producirá a base de una eficacia mutua entre los componentes, nuevas calidades específicas para el complejo. Resulta de eso que el análisis elemental quizás no nos da un aspecto total de los objetos compuestos; es necesario, por lo tanto, agregar otra consideración complementaria que sale ahora justamente de los complejos como tales, tratándolos como unidades en sí, con calidades propias, como "individuos". El concepto lógico del individuo se distingue de la idea de la cosa justamente por esa unidad interior que atribuye al objeto; su aplicación no está limitada a seres orgánicos, sino también cualquier cosa material puede considerarse desde el punto de vista "individual", por ejemplo, nuestra tierra. También los individuos en el sentido definido pueden estudiarse ahora bajo los aspectos estático y dinámico y deben sujetarse a la abstracción de lo general y de lo particular. Resultan, de esta manera, la descripción de los individuos como tales y la distinción de géneros y de tipos, por otro lado, la descripción del desarrollo

de las unidades complejas en forma biográfica, la distinción de tipos de desenvolvimiento dentro de una especie y por fin la estipulación de leyes generales de carácter genético, pues, cuando un "individuo" sufre transformaciones manteniendo su identidad en forma continúa en el tiempo, entonces se habla de un desenvolvimiento. Ya habíamos anotado una vez que la realidad psíquica se nos presenta en perpetuo cambio; por esta circunstancia el *punto de vista genético* (1) tiene su importancia especial en la psicología. También hicimos resaltar ya al comienzo el carácter individual de la conciencia; se comprende pues ahora la necesidad de la exposición anterior que quizás haya cansado un poco al lector por ser algo abstracta.

Resumimos en pocas palabras los procedimientos entre sí complementarios, que habíamos distinguido. La abstracción debe ir según lo expuesto una vez hacia lo general, otra vez hacia lo particular; el análisis elemental requiere por su parte una inversión en una reflexión que sale de los complejos individuales como tales; por fin al aspecto estático de las cosas se agrega el dinámico genético. En parte estos puntos de vista deben aplicarse simultáneamente.

Si ahora utilizamos nuestras exposiciones metodológicas para dar el sistema de los problemas psicológicos, se deriva de lo que antecede que la parte fundamental de nuestra ciencia es aquella que reúne el análisis elemental con la abstracción general para hallar las leyes causales de validez universal dentro de los procesos psíquicos. La misma abstracción generalizadora debe aplicarse después a los complejos y al individuo como tal en su unidad. Todo este ramo de nuestra materia puede llamarse con razón *psicología general del individuo*. Sus resultados tienen validez universal para toda conciencia normalmente desarrollada, sea el sujeto un argentino o un noruego, sea de raza caucásica o mongólica. Corresponde una *psicología general social* a la individual, cuyo objeto es el estudio de los

(1) Se ha hablado de un "método genético" en la psicología. Por método se entiende un procedimiento subjetivo del pensar para llegar a la verdad; el génesis, empero, es un hecho objetivo, que encontramos como tal en la realidad. Podemos fijarnos en este acontecimiento aplicando el punto de vista genético y tenemos que registrar entonces la sucesión de sus fases tal como objetivamente se presentan.

procesos elementales que se desarrollan por el contacto social entre los individuos (1), así por ejemplo, se estudian el lenguaje, la imitación, la sugestión, el hecho de la costumbre, etc., todo eso en su aspecto general sin referencia a una sociedad especial. Esta consideración que sale de los individuos para constituir por ellos la colectividad, requiere como complemento que se tome al cuerpo social como unidad primordial y punto de partida. En este lugar debe discutirse el problema del espíritu colectivo, de las formas de su realización, de sus caracteres generales, etc. Las partes generales de la psicología individual y social forman la base lógica para las demás, pues dan en sus leyes los principios de la interpretación para toda la investigación ulterior.

Hahíamos supuesto hasta ahora el individuo humano y la sociedad como algo constante; para remediar la unilateralidad del punto de vista estático hay que continuar, pues, con una parte genética tanto en la psicología individual como en la social.

La *psicología genética individual* tiene como primer fin de averiguar las leyes generales para las transformaciones de la conciencia a través de la vida del individuo. La psicología infantil representa por lo tanto sólo un ramo especial — aunque el más importante — dentro de este grupo de problemas. Hay por ejemplo también alteraciones normales en la vejez, que deben tratarse en este lugar. Ya aquí es oportuno llamar la atención sobre el hecho que lo primitivo y simple, la conciencia infantil, no está dado a la observación directa, sino que debe reconstruirse a base de las expresiones del niño. Las manifestaciones infantiles, empero, requieren una interpretación psicológica, que en último lugar se basa, siempre, en la analogía con la experiencia propia e inmediata, circunstancia que acentúa otra vez la posición fundamental de la psicología general individual y de la introspección como único método de observación directa de los hechos psíquicos.

La psicología social genética tiene como objeto el estudio de las fases espirituales en su sucesión regular que transcurren las colectividades humanas. Esta parte de la psicología ha recibido hasta ahora nombres muy distintos. Lazarus, Steinthal y Wundt hablaban de una “psicología de los pue-

(1) Para esta parte de la psicología se podría aplicar el término de “interpsicología” que DUMAS recién propuso.

blos”, porque el pueblo es la colectividad más importante. También existía como denominación “psicología etnológica”, que se basaba en el alto significado de la etnología como ciencia auxiliar para esta clase de investigaciones. Sin embargo, es un error creer que solamente los pueblos aún no civilizados — objeto principal de la etnología — deben tomarse en cuenta por la parte genética de la psicología social. Las colectividades primitivas representan solamente la juventud de la humanidad, cuyo desenvolvimiento superior está igualmente sujeto a determinadas leyes psicológicas.

Ahora el análisis del hombre menos civilizado revela ya tanta complicación y diferenciación, que podemos comprenderla solamente como producto de un desarrollo anterior. Esta reflexión nos conduce necesariamente a la *psicología animal*. Dentro de esta ciencia debíamos repetir la aplicación sucesiva de los procedimientos metodológicos, expuestos en este ensayo, para cada especie de los animales. De interés primordial para nosotros sería, sin embargo, el poder reconstruir la filogenia espiritual del hombre, paralelamente a la filogenia de las ciencias naturales. Debemos insistir, empero, repetidamente que la vida psíquica del ser más primitivo nunca se nos revela en forma directa; además, la interpretación de las manifestaciones de los animales inferiores asume un carácter siempre más hipotético en la misma medida en que aumenta la diferencia estructural de sus conciencias en relación a la humana, pues falta más y más la base de aquel conocimiento por analogía, que es la única fuente para la reconstrucción intuitiva de cualquiera conciencia ajena. Hay que tener presente, pues, que lo primitivo y lo que antecede en la realidad necesariamente debe ser lo posterior y asunto más complicado para nuestro conocimiento; el orden real y el orden científico en la investigación están expuestos, porque el punto de salida para nosotros debe ser la bien diferenciada conciencia humana, la única dada a nuestra experiencia en forma directa. Todos los ensayos de una filogenia espiritual deben por eso aceptarse hasta hoy con mucha reserva; de hecho su mayoría substituye los conceptos intuitivos psicológicos por otros de origen biológico, renunciando así, desde el comienzo ya, a dar una verdadera descripción de los estados interiores de los animales y registrando so-

lamente su comportamiento exterior, por medio de los conceptos corrientes de la biología.

La necesidad de complementar la abstracción generalizadora por el punto de vista hacia lo particular conduce a la “*psicología diferencial*” como tercera parte fundamental de nuestra ciencia. Hay que aplicar aquel criterio tanto a los individuos como a las colectividades y considerándolos bajo los aspectos estático y genético. Dentro de la psicología individual resulta así como primer problema, el estudio de la variabilidad de las funciones psíquicas en los diferentes sujetos adultos. Se encontrarán así graduaciones y diferencias típicas en distintas facultades mentales, por ejemplo, en la memoria. Como problema importante que ya conduce al análisis de la individualidad, sigue él de la correlación o de la covariación entre diferentes facultades, por ejemplo, entre la memoria y la inteligencia; se trata, en este caso, de averiguar si una buena capacidad nemónica se une siempre con cierta elevación del intelecto o viceversa. La investigación de los dotes intelectuales en su diferenciación individual debe complementarse con el estudio de los caracteres y temperamentos, que implican la parte emocional de la psiquis (caracterología). De importancia especial dentro de este círculo de problemas es la influencia del sexo sobre la organización del espíritu. Todos aquellos resultados tendrán todavía una relativa generalidad, porque se ocupan con generalidades típicas para ciertos grupos de individuos. El punto de vista hacia lo particular llega a su extremo recién en la “*psicografía*” que da la descripción psicológica de un individuo determinado. A la psicografía corresponde dentro de la consideración genética de la vida espiritual la “*biografía psicológica*”, mientras que las investigaciones tipológicas conducen aquí a establecer grupos característicos en su desenvolvimiento psíquico con señales comunes, por ejemplo, referente a la sucesión de las facultades desarrolladas y a la velocidad del progreso. En analogía a la doctrina de la correlación entre las funciones aisladas dentro de un sujeto, debe seguir todavía una comparación diferencial de los individuos como tales en su totalidad bajo los puntos de vista estático y genético.

Por el estudio diferencial de los sujetos llegamos también a distinguir lo normal de lo anormal, que consiste en ciertos defectos o alteraciones en la esfera sensorial, intelectual o mo-

ral de la psiquis. La *psicología anormal* se agrega así como parte integrante de nuestra ciencia a las anteriores; es indispensable aplicar en este ramo también todos los criterios arriba expuestos.

El estudio diferencial de los individuos empezó ya en la antigüedad, como demuestra la doctrina de los cuatro temperamentos de Galeno. Kant nos dió una valiosa cooperación en este terreno con su "Antropología". A medianos del siglo XIX Bahnsen publicó una "Caracterología". Las primeras observaciones exactas sobre tipos de memoria las debemos a Charcot y Galton; pero recién en 1896 Binet y Henri desarrollaron el programa de esta nueva parte de la psicología en su ensayo "La psychologie individuelle"; simultáneamente Baerwald ha publicado su obra "Teoría de los dotes intelectuales". W. Stern reunió los resultados por primera vez en su libro "Psicología de las diferencias individuales" en 1900. La segunda edición de esta obra, editada en 1911 con el título: "Psicología diferencial" representa en la forma más completa y sistemática los principios y métodos de este ramo de nuestra ciencia, dándole a la vez la denominación, que, a nuestro parecer, es la más indicada y haciéndole resaltar como parte esencial de la psicología, de gran importancia para la vida por su múltiple aplicación a problemas prácticos.

El punto de vista diferencial conduce en el terreno de la psicología social a problemas, que hasta ahora fueron tocados solamente, por lo general en la antropología, sociología e historia comparativa. Será necesario estudiar las variaciones del espíritu colectivo en las diferentes agrupaciones sociales, dentro de las cuales la raza y la nación han reclamado para sí un interés especial. A este grupo de investigaciones pertenecen parcialmente algunas obras de Fouillé, Gumplovicz y los ensayos de Karl Hillebrand "Tiempos, pueblos, hombres", donde se da un análisis psicológico particular de las principales naciones europeas. El interesante problema de la influencia de una raza sobre otra (de la germánica sobre la romana) se discute en los escritos de Woltmann, cuya "Antropología política" debe citarse en este lugar. Gobineau ya complementa la consideración estática de las razas por el estudio de la cuestión genética; la investigación comparativa del desenvolvimiento psicológico de diferentes pueblos con el fin de dis-

tinguir tipos evolutivos ha progresado, sin embargo, poco todavía. Mas se cultiva ya, la biografía psicológica de una nación, tarea que cuadra dentro de la esfera de los historiadores. No faltan tampoco comienzos para un análisis de las correlaciones entre el desenvolvimiento de las funciones mentales dentro de las sociedades, por ejemplo, referente a los distintos ramos del arte y a la filosofía; los trabajos de Dilthey contienen al respecto interesantes observaciones.

También dentro de la psicología social la aplicación del punto de vista diferencial conduce a distinguir la normal de lo anormal. Los tratados sobre las multitudes criminales, sobre epidemias mentales a base del contagio espiritual, etc., pertenecen a esta parte de nuestra materia.

Las exposiciones anteriores dieron el sistema de las partes de lo que puede llamarse "*psicología pura*". La investigación científica, sin embargo, en todos sus terrenos se extiende también a las condiciones y las consecuencias de los hechos, que se estudian; como también a los fenómenos concomitantes. Ahora, los transcurso psíquicos siempre van unidos con procesos materiales. Las relaciones entre ambas clases de fenómenos deben estudiarse en un ramo especial de la psicología, que con razón puede llamarse "*Psicofísica*" dando a este término el sentido más amplio conforme con su significado etimológico.

La primera parte de la psicofísica trata del problema de la relación entre los estímulos físicos y químicos y las sensaciones averiguando especialmente la dependencia intensiva entre ambos términos (Psicofísica elemental). Es, pues, la parte clásica de nuestra materia, con la cual Weber y Fechner inauguraron la investigación experimental dentro de la psicología. El carácter elemental de las sensaciones y de los estímulos excluye en este ramo una diferenciación mayor de los problemas.

Como segunda parte, sigue ahora el estudio de la relación entre la organización corporal y la vida psíquica (Psicofisiología). En primer lugar debemos fijarnos aquí en la estructura anatómica y fisiológica del hombre y de los animales como base de su existencia consciente. En segundo lugar, seguimos averiguando como los estados o disposiciones interiores a su vez se manifiestan en determinadas alteraciones corporales de carácter anatómico o fisiológico. Aquí es posi-

ble también la aplicación de los puntos de vista genético y diferencial al lado de la abstracción generalizadora. La investigación de las transformaciones corporales en paralelismo con las espirituales, durante la vida es un complemento indispensable de la psicología genética individual; este también es el lugar, donde debe discutirse el problema de la herencia psíquica. Por otro lado la parte social y genética debe forzosamente relacionarse con los resultados de la antropología histórica y con la comparativa de las razas y de los pueblos. Para la psicología animal, el estudio anatómico-fisiológico y biológico de los seres inferiores, llega a ser un medio indispensable para el análisis de sus actos.

Saliendo, ahora, del criterio diferencial sería de sumo interés poder llegar a una sintomatología, que permitiría deducir la presencia de determinadas calidades psíquicas de observaciones sobre singularidades anatómicas o expresivas del individuo. La fisiognomía (Lavater), la frenología (Gall) y la grafología deben citarse en esta conexión, como ensayos hechos por lo general con un espíritu poco científico. Se entiende, por fin, que también la psicología anormal encuentra, forzosamente, su complemento en el estudio de las anomalías corporales; al método clínico-anatómico debe atribuirse una importancia fundamental para la misma psicofisiología normal.

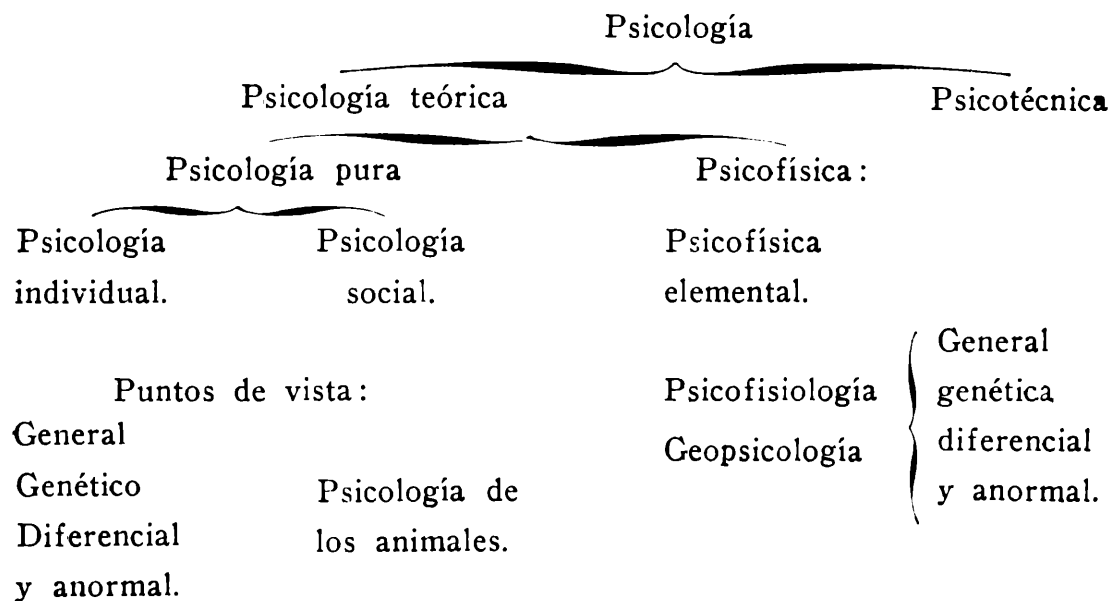
Por fin, hay que estudiar todavía la influencia de aquellos factores complejos del ambiente físico sobre el alma, que se nos presentan en las diferentes formas del tiempo, de las estaciones, del clima y del paisaje. Lehmann y Pedersen han contribuído con un trabajo experimental a la resolución de estos problemas (El tiempo y nuestro trabajo) Hellpach publicó en 1911 una obra programática al respecto proponiendo para esta parte de la psicofísica la denominación "geopsicología". También dentro de la geopsicología los problemas se subdividen por la sucesiva aplicación de los puntos de vista general, diferencial y genética. La primera tarea sería encontrar leyes para la coordinación general entre el tiempo, clima, etcétera y los fenómenos psíquicos de todos los individuos. El criterio diferencial nos inducirá luego a averiguar, si determinados tipos psicológicos reaccionan en forma específica a aquellos factores, y si estos últimos por su eficacia producen cali-

dades típicas en ciertos individuos. Pasando a la consideración genética deberíamos estudiar el efecto psíquico del tiempo, de las estaciones, del paisaje, etc., sobre el transcurso del desenvolvimiento en los hombres a través de la vida. La geopsicología comprende por fin todavía una parte social. Ratzel ha analizado ya en su "Antropogeografía" la influencia de diferentes climas y paisajes sobre la psiquis de los pueblos. Este problema es susceptible todavía de una mayor diferenciación a base de la aplicación de nuestros criterios para la observación y abstracción.

Ya Bacon había exigido en su obra "De dignitate et augmentis scientiarum", que a cada ciencia teórica debe corresponder otra aplicada; así tenemos, finalmente, al lado de la psicología teórica con todas sus ramificaciones la "psicotécnica". Puestos de lado algunos ensayos de dudoso valor, la psicología aplicada recién se desarrolla desde que Herbart basó la pedagogía sobre la ciencia del alma. Con la reforma posterior de la psicología se ensancharon también en forma asombrosa los terrenos, donde adquirió importancia práctica. Por primera vez Münsterberg en su última obra "Compendio de la psicotécnica" reunió todos aquellos estudios bajo esta denominación. No es el lugar aquí para entrar en detalles sobre el papel de la psicología aplicada en la organización social, en la medicina, jurisprudencia, la técnica industrial, la pedagogía, las bellas artes y las ciencias teóricas; basta mencionar que la tarea de la psicotécnica se extiende principalmente en dos direcciones. En primer lugar debe hacer posible prever como un individuo o una agrupación social se comportarán frente a determinadas situaciones (Psicognosis). En segundo lugar nos permite influenciar otros sujetos en un sentido premeditado; esta influencia se realiza por medio de la introducción de nuevos móviles para la acción en la psiquis ajena, móviles que inducen entonces la forma deseada del comportamiento del sujeto. La sugestión directa de ciertas ideas es un camino para producir tales modificaciones, pero también podemos dar a la situación exterior del individuo una forma que hace casi necesaria una reacción determinada. Especialmente la psicotécnica industrial, p. ej., debe empeñarse en facilitar y asegurar el uso de los aparatos e instrumentos dándoles la construcción más adecuada para su seguro y fácil manejo.

Por otro lado, deben examinarse también los dotes especiales del empleado u obrero para conocer su aptitud personal para el trabajo en cuestión lo que permite una selección de los más idóneos (1). Así la psicología contribuye a aumentar y asegurar la producción de los bienes necesarios para nuestra existencia y da a la vez mayor satisfacción al obrero, pues pone el apto en su lugar, haciéndole sentir la felicidad del éxito en el trabajo. La psicología se transforma, de tal manera, en un importante factor para el progreso de nuestra civilización aplicando los resultados de la investigación teórica a todos los problemas de la vida, como corresponde a una ciencia, que, por tratar de la experiencia inmediata, en su completa extensión, tiene relaciones naturales con todos los ramos de la actividad humana.

El siguiente esquema resume, por fin, las exposiciones anteriores, dando el sistema de los problemas psicológicos en su coordinación mutua.



DR. CARLOS JESINGHAUS

Profesor Titular en la Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná

(1) En la Escuela Superior de Técnica de Charlottenburg se ha creado en los últimos años un instituto especial, que se dedica a la investigación de aquellos problemas de la psicotécnica industrial.

EL LENGUAJE INTERIOR

Desde el punto de vista psicológico, el lenguaje articulado presenta dos faces a la observación: por un lado, es un conjunto de sonidos fonéticos, mediante los cuales exteriorizamos nuestros estados de ánimo y nuestros conocimientos: es la *palabra exterior*; por otro lado, es una actividad puramente mental, en cuya formación entran *imágenes* conservadas por la memoria, elaboradas mediante la imaginación y adquiridas por imitación. El lenguaje exterior es un modo de reacción somática en los procesos de adecuación de la vida humana al medio social. Es una audorreacción. El medio más antiguo de la expresión verbal es la palabra oral; la civilización y la educación han creado otros medios que, a más de perfeccionar al anterior, permiten al hombre aprovechar mejor la experiencia social: la *escritura* y, su complemento necesario, la *lectura*.

Todos estos símbolos verbales externos son la expresión de estados subjetivos: todas las palabras emitidas por la fonación o por la escritura, corresponden a estados mentales, a *representaciones verbales*: es el *lenguaje interior*.

Los niños pequeños suelen, con mucha frecuencia, adquirir por imitación el lenguaje exterior antes de comprender el significado de las palabras; en estos niños la adquisición del lenguaje exterior antecede a la del lenguaje interior. Hay otros niños que primero adquieren la significación de las palabras y luego aprenden a exteriorizar sus imágenes verbales por la fonación. Estos niños se reconocen muy fácilmente porque aún antes de articular las palabras *comprenden* cuando se les habla.

La enfermedad puede, en el adulto, hacer desaparecer, unas veces, el lenguaje exterior, dejando ileso el lenguaje interior; otras veces lesiona el lenguaje interior, en cuyo caso se trastorna fatalmente el lenguaje exterior. La pérdida del lenguaje exterior, vaya o no acompañada de la pérdida o trastorno del interior, constituye el *mutismo*. La pérdida del lenguaje interior, vaya acompañada de la pérdida o trastorno del exterior, constituye la *afasia*. El mutismo, cuando proviene de causa cerebral, constituye la *anartria* o *mutismo anártrico* (1).

Estas sencillísimas concepciones echan una luz meridiana por todo el vasto campo de la fisiología y patología del lenguaje humano. Por haberlas olvidado o ignorado los psiquiatras contemporáneos embrollaron uno de los capítulos más importantes de la psicopatología: la cuestión de la afasia (2).

Algunos autores contemporáneos usan, como sinónimo de *lenguaje interior*, el término *endofasia* o, más generalmente, en plural: *endofasias* (SAINT PAUL y RODOLFO SENET).

El ilustre CHARCOT, basándose en los estudios anatómicos de su época, dió una descripción del mecanismo del lenguaje interior, que estuvo en boga hasta nuestros días, habiendo contribuido a su vulgarización entre médicos y psicólogos la hermosa pequeña obra de GILBERT BALLETT (3) y la tesis del doctor D. BERNARD (4).

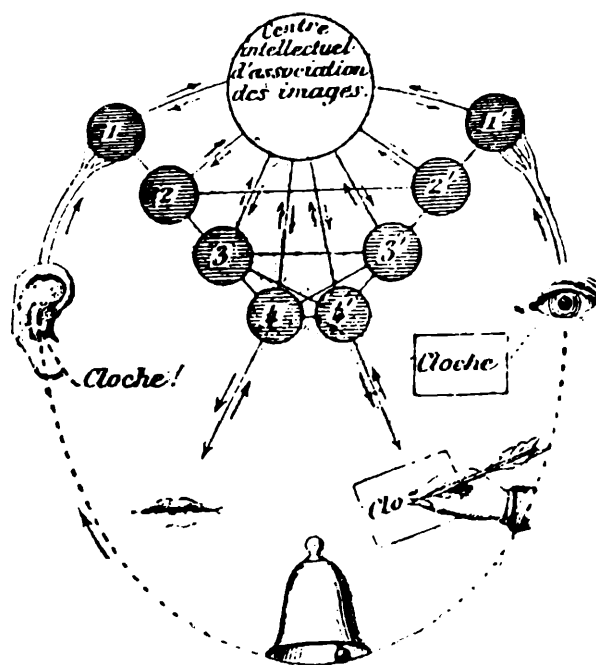
(1) Ver: E. MOUCHET: *Patología general del lenguaje*, Revista de Filosofía (de B. Aires), Septiembre 1919; *Concepto médico-psicológico de afasia*, La Prensa Médica Argentina (de B. Aires), 30 de Agosto 1919, y *Psicología clínica de la afasia*, La Prensa Médica Argentina, 30 de Noviembre 1919.

(2) Ver: E. MOUCHET: *Evolución del problema de la afasia*. Revista de Filosofía, Julio 1919.

(3) GILBERT BALLETT: *Le langage intérieur et les diverses formes de l'aphasie*. París, Alcan, 1888 (2e. éd.).

(4) D. BERNARD: *De l'aphasie et de ses diverses formes*. Thèse, París, 1885.

Muy conocido es el esquema de CHARCOT, que le servía para ilustrar su explicación: en él están representados (Fig 1),



(Fig. 1)

ESQUEMA DE CHARCOT

además de los centros generales de la audición y la visión, los centros especiales de la audición y visión de las palabras; hay, además, un centro superior de la elaboración del pensamiento. Basta echar una ojeada al esquema para comprender el mecanismo del lenguaje interior: El sujeto ve la campana; van las corrientes nerviosas centrípetas hasta el centro cerebral de la visión general (1'); de este centro, por las vías de asociación, van corrientes al centro superior, de la asociación de las imágenes y formación de las ideas, y el sujeto tiene conciencia de la presencia del objeto campana: es decir, *percibe* la campana. En vez de tener ante sus ojos una campana, puede tener escrita la palabra "campana". En este caso funciona el centro 2', que corresponde a la lectura, y, luego, el centro superior, y el sujeto *lee*. En vez de ver el objeto o su nombre escrito, puede oír el tañido de una campana u oír la palabra "campana", en cuyos casos entrarían en juego el centro general de la audición (1) y el de la audición especial de las palabras (2) y el centro superior. Después de *percibir*, el sujeto, por las vías centrífugas, pondría en función los centros motores de la escritura (4') y de la palabra articulada (4) y escribiría o pronunciaría la palabra "campana".

Este esquema, como se ve, tiene la virtud de simplificar un problema sumamente complejo, cual es el de la palabra interior. Y como, además, puede aprenderse en pocos minutos sin necesidad de mayores conocimientos anatómicos, que sólo se poseen mediante un largo esfuerzo, se explica su suerte afortunada.

Por otra parte, GRASSET (1), en una larga serie de obras vulgarizó un esquema, conocido de todo el mundo y que no es más que el mismo de CHARCOT, reducido a una forma aún más simple y geométrica (Fig. 2).

Según estos esquemas habría, pues, en nuestro cerebro cuatro centros anatómicos relacionados con la función del lenguaje: 1º El centro de la palabra articulada, centro motor que tiene su asiento en el lóbulo frontal (GALL Y BOUILLAUD) izquierdo (MARX DAX, 1836), pie de la tercera circunvolución (BROCA, 1861);

2º El centro motor de la escritura (EXNER, 1881), que asienta en el pie de la segunda circunvolución frontal izquierda;

3º El centro sensorial de la audición de las palabras (WERNICKE, 1874 y KUSSMAUL, 1876), que asienta principalmente en la primera circunvolución temporal izquierda (SAPELLI), especialmente en su mitad posterior (D'HEILLY y CHANTEMESSE);

4º El centro sensorial de la visión de las palabras (KUSSMAUL), que asienta en el lóbulo parietal (CHARCOT, 1863), más especialmente en el pliegue curvo (DEJERINE, 1881 y VIALET, 1893).

CHARCOT sostiene la tesis, que se hizo clásica, que estos cuatro centros son como el archivo de cuatro tipos de memoria de las palabras: memoria de las imágenes gráficas, memoria de las imágenes verbo-motoras, memoria de las imágenes visuales y, por último, memoria de las imágenes auditivas de las palabras.

La palabra, en vez de ser una *unidad mental*, vendría a descomponerse en cuatro elementos, dos motores, uno de los

(1) Ver especialmente: GRASSET, *Les centres nerveux*, Chap. III (p. 289 - 336): *L'appareil nerveux central du langage*. (Paris, Bailliére, 1905).

4º) *Tipo visual*, que piensa con imágenes visuales de las palabras; aprende mejor leyendo que oyendo.

Estas nociones, que se vulgarizaron con rapidez y fueron aceptadas bastante universalmente, fueron atacadas por PIERRE MARIE (1) y FRANÇOIS MOUTIER (2), su discípulo, en su tesis para el doctorado. En realidad — dice MOUTIER — la distinción de estos tipos psicológicos no tiene la importancia que la escuela de la Salpêtrière le asignó. “No se ha podido observar ningún afásico en que se halla podido discernir el modo de ideación anterior al ictus”. “Por otra parte, los tipos realmente puros solamente pueden ser observados en casos excepcionales, los únicos que los conocen son los psicólogos y los estudian sobre sí mismos”. “En la práctica no hay pará qué tenerlos en cuenta; somos todos *indiferentes* o *mixtos*” (3).

Como lo decía más arriba, estas conclusiones, tan divulgadas en nuestros días, se basaban en los conocimientos anatómicos de la época de CHARCOT. En nuestros días ya no podemos aceptar estos postulados, sometidos a la luz de una crítica severa.

En primer lugar, el centro de BROCA, que parecía el más sólido baluarte de la doctrina de las localizaciones cerebrales, está muy discutido y tenemos derecho para ponerlo en duda. Ya TROUSSEAU decía: “Para BROCA la afasia renocne como condición una lesión de la tercera circunvolución del lóbulo frontal izquierdo. ¡Y bien! sobre 32 casos que he reunido y que

(1) PIERRE MARIE: *Revision de la question de l'aphasie. La 3e. circonvolution frontale gauche ne joue aucun rôle spécial dans la fonction du langage.* “Semaine Médicale”, 23 mai 1906, p. 241 - 247. *Que faut-il penser des aphasies sous - corticales (aphasies pures)?* “Semaine Médicale”, 17 Octobre 1906, p. 493 - 500. — *L'aphasie de 1861 a 1866; Essai de critique historique sur la genèse de la doctrine de BROCA.* “Semaine Médicale”, 28 Nov. 1906, p. 565 - 571. — *Rectifications a propos de la question de l'aphasie.* “La Presse Médicale”, 1907, p. 25. — *Sur la fonction du langage; rectifications a propos de l'article de Mr. Grasset;* “Revue de Philosophie”, 1907. — MARIE ET VASCHIDE: *Etat mental des aphasiques;* “Revue Neurologique”, 1903.

(2) FRANÇOIS MOUTIER: *L'aphasie de Broca.* Thèse pour le doctorat en medecine. Paris, 1908.

(3) MOUTIER, Loc. cit., p. 48.

son conocidos del señor BROCA, 14 están conformes con su doctrina y 8 vienen a invalidarla” (1).

GUIDO LÉVY (2), BYROM-BRONWELL (3) y COLLIER (4) publican casos de lesiones en el centro de BROCA, sin afasia.

DUGAS (5) dice: “Sobre 309 autopsias de casos de afásicos, publicados de 1861 a 1906, 201 veces el cerebro ha presentado lesiones extensas de localización imposible; en 108 casos solamente la destrucción estaba localizada; pero en ningún caso existe una lesión clara y precisa de la tercera frontal izquierda coincidiendo con el síndrome clínico de Broca. Más aún: 57 veces el pie de la tercera frontal estaba intacto, bien que el síndrome afásico fué muy evidente; 27 veces se encontró destruído el centro de Broca y no hubo alteración del lenguaje”.

Hay más. Un cirujano suizo, de apellido BRUCKART (6), publicó un experimento que realizó en dos dementes dextromanos, a quienes hizo la resección del pie de la tercera rinvolución frontal izquierda. *No apareció ningún signo de afasia.*

Esto en cuanto al centro de la memoria de las imágenes verbo-motoras. PIERRE MARIE, al criticar la existencia de los centros de la lectura y de la escritura, dice: “Por más que ignoremos en absoluto lo que es un centro cortical del cerebro, podemos, sin embargo, darnos la idea aproximada que es una porción de cerebro en la cual se elabora tal o cual función”. “Ya que entre órgano y función existen las estrechas relaciones que todos conocemos, es muy probable que en lo concerniente a los centros cerebrales, el órgano y la función se establezcan de una manera paralela”. “El lenguaje oral, siendo una función, una muy importante función desde el punto de vista social, no es de extrañar que en el cerebro humano exista un centro para el lenguaje”. “¿En qué momento de la evolución del hombre primitivo la función del lenguaje y su centro han aparecido? Poco importa; desde la más remota antigüedad el hombre goza del lenguaje oral habiéndose, sin duda, en el

(1) *Clinique de l'Hôtel Dieu*, p. 700.

(2) *Rivista di patologia nervosa mentale*, 1897, págs. 72 - 75.

(3) *Brain*, 1899, p. 1.

(4) *Lancet*, 1899.

(5) *Journal de psychologie*, 1908, p. 389.

(6) Xº Congreso internacional de ciencias médicas, Berlín, 1890.

curso de inúmeras generaciones desarrollado y perfeccionado progresiva y paralelamente”. “Esto en cuanto al lenguaje hablado”.

“¿Es lo mismo para el lenguaje escrito, para la escritura y la lectura? ¡Muy lejos de esto! Si bien es cierto que las primeras representaciones gráficas del pensamiento humano se pierden también en la noche de los tiempos, fijémosnos bien que *la ascensión de cada uno de nosotros al aristocrático uso de la lectura y de la escritura es de fecha eminentemente reciente*”. “Acudamos a nuestros recuerdos de familia y constataremos que hace cuatro o cinco generaciones nuestros abuelos no sabían leer o poco les faltaba. ¡En tales condiciones se quisiera hablar de un centro para la escritura! Hubiera sido menester que dicho centro creciese como un hongo en nuestro cerebro, ya que nuestros bisabuelos siendo iletrados, no puede hacerse cuestión para ellos de un órgano para la función que aún no existía” (1).

¿Qué queda, pues, del esquema de CHARCOT? ¿Qué queda del famoso polígono de GRASSET? En cuanto a centros verbales, únicamente el centro de la audición de las palabras, el centro que los psico-patólogos llamamos de la *sordera verbal*, que sería, para el ilustre profesor MARIE el verdadero centro de la afasia, pues su lesión determina la pérdida del lenguaje interior, es decir la pérdida de la función de la comprensión de las palabras, lo que ocasiona, como consecuencias legítimas, la pérdida de la lectura y de la escritura, sin necesidad de suponer centros especiales para estas funciones (2). Quedan,

(1) “La Semaine Médicale”, N^o 42, 1906.

(2) La *agrafia* pura, sin afasia, no existe, a no ser sobre el polígono de GRASSET; es siempre uno de los grandes *síntomas* del síndrome afasia. Sólo podrá aceptarse su existencia como amnesia de origen *histérico*, pero esto no es más que una suposición; en realidad no se conoce. En cambio puede existir la *alexia pura* o pérdida de la función de la lectura por lesión encefálica. Pero aún así no es menester suponer la existencia de un centro específico cortical. Según el Prof. P. MARIE se produce cuando una lesión destruye un punto del cerebro por el cual pasen fibras de asociación entre el centro de WERNICKE y el de la visión general. Son procesos obturadores de la arteria cerebral posterior los que generalmente determinan este accidente; por esto es que suele coincidir, con suma frecuencia, con la **hemianopsia lateral homónima**.

además, los centros generales de la visión y de la audición, que por otra parte, no están en tela de juicio.

El centro que aparece en el esquema de CHARCOT como el centro de la asociación de las imágenes y en el polígono de GRASSET, como centro del psiquismo superior, y que muchos psicólogos y fisiólogos sitúan en la corteza del lóbulo frontal, es también un centro hipotético. Fué el ilustre FERRIER quien más defendió la tesis de que el lóbulo pre-frontal (es decir, el lóbulo frontal menos la parte correspondiente al pié de sus tres circunvoluciones y toda la frontal ascendente), es el asiento de las funciones psíquicas superiores, de la síntesis mental. Así lo entiende la escuela de GRASSET.

PAUL SOLLIER (1), psiquiatra y psicólogo eminente de nuestros días, sostiene, siguiendo este principio, que el lóbulo pre-frontal es el asiento de la memoria intelectual.

El muy ilustre GUILLERMO WUNDT, patriarca de los psicólogos contemporáneos, hace del lóbulo pre-frontal el centro de los procesos aperceptivos, es decir, del conocimiento.

Nuestro genial antropólogo FLORENTINO AMEGHINO, hace resaltar el mayor desarrollo que va tomando, con el progreso de la raza, la parte anterior del cráneo, que corresponde a los lóbulos frontales del cerebro.

Probablemente el vulgo tiene una parte de razón al relacionar una frente alta con una buena inteligencia, si bien una cosa es la configuración externa de la caja craneana y otra la configuración interna, como lo hace notar el anatomista TESTUT al criticar, en su Tratado, la doctrina de los frenólogos, motivo por el cual el vulgo no tiene siempre razón.

BIANCHI, HITZIG y FERRIER en 1894 llegaron a la conclusión que los lóbulos frontales son inexcitables por la electricidad, lo que prueba, según ellos, que sus funciones son de un orden superior. Por el método de la ablación, los mismos experimentadores llegaron a la conclusión que los monos privados de sus lóbulos frontales pierden la lucidez de su inteligencia y se vuelven apáticos al mismo tiempo que se vuelven movedizos de una actividad en que no se descubre una finalidad útil, lo que también es una manifestación de pobreza

(1) P. SOLLIER: *Le problème de la mémoire (Essai de psychomécanique)*; 1900.

de inteligencia. TAMBURINI sostiene, además, que en el hombre estos fenómenos serían más acentuados, pues lo comprueba la clínica, ya que si bien es cierto que hay casos negativos, las lesiones extensas de los lóbulos frontales ocasionan graves trastornos mentales. La anatomía patológica comprueba, además, que en muchos casos de demencia paralítica general las lesiones asientan muy especialmente en los lóbulos frontales, con marcada atrofia de sus elementos. “Éstos hechos — concluye TAMBURINI (1) — (refutando a SCIAMANNA, de Roma) demuestran, por lo tanto, que los lóbulos frontales tienen indudablemente una gran importancia en las más altas funciones intelectuales del hombre”.

FLECHSIG apoya la conclusión de TAMBURINI y añade: “que se acentúa, en la escala de los seres, el desarrollo progresivo de la región frontal paralelamente a la mayor aptitud de la inteligencia, la elevación de los sentimientos y la complejidad volitiva de los individuos” (2).

Todas estas opiniones y hechos vendrían a confirmar la existencia, sobre la corteza cerebral, del centro superior elaborativo, del centro O del polígono de Grasset... *en apariencias*. En *realidad* comprueban que la masa encefálica (corteza y substancia subcortical, pues es por prejuicio que se habla exclusivamente de la corteza) del lóbulo prefrontal tiene funciones psíquicas muy importantes; pero de ningún modo prueban que estas altas funciones sean el patrimonio funcional exclusivo de esta porción del encéfalo. En realidad, tanto la atención voluntaria, como la memoria, como la percepción, como los procesos psíquicos conscientes en general, no son el privilegio de una zona aristocrática de la corteza, sino la función general y global de toda la masa encefálica, comprendida la substancia gris cortical y la substancia blanca sub-cortical, cuyo buen funcionamiento es tan importante como el buen funcionamiento de la substancia gris. La clínica médica nos comprueba esta creencia, ya que las lesiones cerebrales que desde ya nos adelantamos a reconocer que son todas graves, lo son menos, sin embargo, cuando asientan en los lóbulos

(1) *Atti del Vº Congresso internazionale de Psicologia tenuto in Roma; Aprile, 1905.*

(2) *Ib.*

prefrontales que cuando asientan en cualquier otra parte del cerebro. Todos los médicos estarán contestes en aceptar esta conclusión si es que, dejando de lado todo prejuicio, recapitulan sobre los casos que hayan podido observar.

En conclusión, pues, no podemos aceptar, en cuanto a centros del lenguaje se refiere, sino el centro de WERNICKE. La clínica médica nos da las más amplias pruebas de que su lesión determina un profundo trastorno del *lenguaje interior*. Todos los clínicos psiquiatras que aceptaron los cuatro centros que acabamos de criticar, aceptaron, como consecuencia lógica, cuatro tipos de afasia: dos afasias motoras: la *agrafia* y la *afasia motriz de Broca*, y dos afasias sensoriales: la *alexia* o *ceguera verbal* y la *sordera verbal*.

Fueron PIERRE MARIE (1) y sus discípulos (2) quienes batieron en brecha estas falsas concepciones, tan artificiales y contradictorias con la unidad de nuestra vida psíquica.

Es en BOUILLAUD (3) en donde encontramos la primera diferenciación entre el *lenguaje interior* y el *lenguaje exterior*. “Quizá — decía — la substancia gris de los lóbulos anteriores del cerebro es el órgano de la parte inteligente de la palabra (palabra interior, diríamos ahora) y la substancia blanca sea el órgano que ejecuta los movimientos musculares necesarios para la producción de la palabra” (palabra exterior, diríamos ahora).

Esta diferenciación, tan fundamental, es la base del concepto *unitario* de la afasia de PIERRE MARIE. Pues la pérdida del lenguaje interior constituye la afasia, mientras que la pérdida del lenguaje exterior, o sea de los medios de exteriorizar el contenido mental de dicho lenguaje interior, vendrá a ser la *anartria*. Bien claramente sostiene esta tesis el ilustre BOUILLAUD en el contenido de este párrafo: “La pérdida de la palabra depende ora de la pérdida de la memoria de las palabras, ora de los movimientos musculares que constituyen dichas palabras, o, lo que quizá sea lo mismo, ya sea de la lesión de la substancia gris, ya sea de la substancia blanca de los lóbulos anteriores” (4).

(1) Trabajos citados.

(2) MOUTIER, Loc. cit.

(3) *Traité chimique et phys. de l'encéphalite*; Paris, 1825.

(4) BOUILLAUD: *Ib.*, pág. 284.

Es lástima grande que una concepción tan clara y que hoy, a luz de una crítica científica severa volvemos a aceptar nosotros siguiendo a PIERRE MARIE, haya ido complicándose a través de un siglo de razonamientos hasta llegar a las intrincadas concepciones de los psicopatólogos y psiquiatras contemporáneos, los cuales, como ha acontecido con GRASSET, a pesar de la simplicidad de su esquema, llegaron a *crear* hasta 16 variedades de afasia!, pues creado el esquema era fácil, sobre el papel, ir colocando las lesiones imaginarias en los distintos puntos del esquema, resultando cuatro variedades para los cuatro centros poligonales (afasias poligonales), otras cuatro, según que las lesiones estuviesen situadas por debajo de las anteriores (afasias subpoligonales), otras cuatro, según que estuviesen situadas en las líneas de asociación de los centros poligonales (afasias transpoligonales), y por último, otras cuatro, según que las lesiones estuviesen situadas en las vías de asociación entre los cuatro centros poligonales y el centro O (afasias suprapoligonales), en total 16 variedades de afasia!

Fué a partir de la época de CHARCOT muy especialmente, que este problema del lenguaje y su patología, fué embrollándose de más en más hasta que MARIE le devolvió la primitiva claridad, sencillez y unidad.

El ilustre clínico TROUSSEAU, antes que MARIE, defendió también el verdadero concepto de la pérdida del lenguaje interior, o sea de la afasia. “En el afásico no hay solamente pérdida de la palabra — dice TROUSSEAU — hay lesión del entendimiento”. “El afásico ha perdido, a la vez, en mayor o menor grado, la *memoria de las palabras, memoria de los actos por medio de los cuales se articulan las palabras y la inteligencia*; pero no ha perdido todas sus facultades paralelamente, y tan lesionado esté de la inteligencia lo está menos que de la memoria de las palabras” (1). Ahí tenemos el concepto de la pérdida de la memoria de las palabras, de las imágenes verbales, de la inteligencia verbal, es decir, del lenguaje interior, y por otro lado, la pérdida de la memoria de los actos que sirven a exteriorizar las imágenes verbales, es decir, la facultad de articular, o sea el lenguaje exterior: *afasia y anartria*, brevemente.

(1) TROUSSEAU, *Clinique médicale*; 1882; p. 723.

PIERRE MARIE, en realidad, no hizo más que volver a esta concepción unitaria del lenguaje y su patología, concepción que defendió con gran tesón y sumo talento.

Brevemente podemos sintetizar los conceptos de este psicopatólogo de este modo:

El sujeto *anártrico* conserva su inteligencia y sus emociones; puede, por lo tanto, exteriorizar sus estados de espíritu mediante distintos mecanismos y símbolos: la mímica, la escritura, los gestos; *pero no podrá ya expresarse por la palabra oral*. A raíz de un ictus apopléctico, un sujeto, generalmente joven (la sífilis juega un papel etiológico de primer orden), se encuentra hemipléjico y en la imposibilidad de articular las palabras; sin embargo, este sujeto, recuerda perfectamente las palabras y su significado; entiende perfectamente cuando se le habla y puede contestar mediante gestos y, si es alfabeto, mediante la escritura, generalmente por este medio cuando el sujeto es culto y con toda corrección. Revela conservar la integridad de su inteligencia. Es capaz, como antes, de desempeñar una función útil en la sociedad; recuerda perfectamente su profesión u oficio como antes del accidente. Este sujeto *no es un afásico, es simplemente un anártrico: ha perdido exclusivamente el lenguaje exterior*.

La *afasia*, en cambio, es más grave y complicada. Un sujeto, generalmente viejo, por hemorragia o reblandecimiento y otras causas, sobre todo por reblandecimiento cerebral de una porción más o menos extensa de la zona de Wernicke, *se ha vuelto incapaz de comprender el lenguaje y de expresarse con propiedad*. En primer lugar, si se le dirige la palabra, no entiende, se ha vuelto *sordo-verbal*. Si quiere comunicarse con sus semejantes *lo hace mal*, emplea palabras sin sentido y de su propia invención (*jargón afasia se llama esto último*), invierte el orden de las partes de la oración o las sílabas de las palabras (*disfasia*); si le invitamos a que se exprese mediante la escritura, podrá suceder (no siempre sucede, pero sucede con frecuencia) que *ya no será capaz de escribir*; apenas, a veces, si garabateará algo parecido a una escritura, pero sin significado gramatical, como lo hacen los niños pequeños, aún analfabetos, cuando se hacen la ilusión de escribir; esta manifestación del afásico se llama *agrafia* y su característica es la pérdida del lenguaje escrito. Podrá suceder que el sujeto no sea capaz de leer, o lea mal y sin tomar sentido a lo leído. Si

le pedimos que explique algo mediante la mímica, fracasará con frecuencia, como fracasó para la palabra oral y escrita (*amimia*). Este sujeto, que a pesar de todo a veces es hablador, aunque *siempre hablará mal y en un lenguaje más o menos incomprensible*, es propiamente *afásico* y su enfermedad es la *afasia*.

La diferencia fundamental que existe entre el anártrico y el afásico es que *el primero es inteligente, mientras que el segundo ha perdido, en mayor o menor grado, su inteligencia*. De esto, resulta, para el afásico, la pérdida de todos los medios de expresión (*asimbolia*).

Lo que caracteriza al afásico es la debilitación de su inteligencia (lo que también sostenía TROUSSEAU). Esta debilitación se refiere a todas las funciones intelectuales en general y, en particular, a la inteligencia de su facultad de expresar su contenido: lenguaje. Las lesiones del lenguaje externo (*anartria, agrafia y amimia*) es una consecuencia de la lesión del lenguaje interior.

De este estudio crítico de la anatomía y patología del lenguaje interior, se desprenden conclusiones importantes bajo el punto de vista psicológico.

Sobre la base de la existencia de cuatro centros anatómicos independientes, sobre la corteza cerebral, para las funciones de hablar, escribir, leer y oír el lenguaje, y de la existencia de cuatro memorias verbales, correspondiendo cada una de ellas a cada uno de los anteriores centros, memoria de los signos verbales o fonéticos, de los signos visuales gráficos, de los signos motores-gráficos y de los signos auditivos-verbales, se crearon cuatro tipos mentales: tipo verbo-motor, tipo grafo-motor, tipo verbo-visual y tipo verbo-auditivo. A estos cuatro tipos hay que añadir los tipos mixtos: el audio-verbo-motor, el viso-audio-verbal, el viso-verbo-motor, etc.

Sobre estos conceptos se fundaron numerosos trabajos y obras e investigaciones fatigosas. Así vieron la luz los trabajos de GILBERT BALLEZ (1), EGGER (2), STRICKER (3), PAUL-

(1) *Le langage intérieur et les diverses formes de l'aphasie*. Paris, Alcan, 1888 (2ª edición).

(2) *La parole intérieure; essai de psychologie descriptive*. Paris, G. Baillièze et Cie., 1881.

(3) *Le langage et la musique*. Alcan, 1885. *Note sur les images motrices; Revue Philosoph.* 1884, t. 2.

HAN (1), LEMAÎTRE (2), SAINT PAUL (3) y RODOLFO SENET (4), para no citar sino los más importantes.

Resumiré aquí las conclusiones a que llega el eminente psicólogo R. SENET, basadas sobre una estadística personal de 102 casos, la más numerosa de los autores anteriormente citados:

a) *El tipo verbo-motor.* — Este tipo, que como se sabe, es aquel que necesita articular mentalmente las palabras cuando piensa, es sumamente abundante en la niñez, hasta la segunda infancia, y puede decirse que es el tipo de la casi totalidad de los niños de ambos sexos. Entre los adolescentes, púberes y adultos, el tipo motor disminuye notablemente a favor, sobre todo, del tipo visual, y de los tipos auditivo y mixto. En la vejez vuelve a predominar este tipo. Los adultos que continúan siendo verbo-motores, representarían tipos estacionarios. Además, el tipo verbo-motor es el más abundante o quizá el único, en los sujetos mentalmente inferiores, idiotas e imbeciles. Brevemente, es el tipo de los niños, los viejos y los degenerados. Sin embargo, hay adultos talentosos verbo-motores; pero es la excepción. Hay autores, dice SENET, que sostienen que también es el tipo más común entre las mujeres, probablemente por el prejuicio de considerar siempre a la mujer intelectualmente inferior al hombre, pero, según su experiencia en el asunto, “las mujeres auditivas no son muy raras”.

Generalmente los verbo-motores suelen hablar a solas, pues van articulando sus pensamientos, lo que se nota muy especialmente en los viejos y en los niños pequeños, cuando entablan conversaciones con sus juguetes, como hacen las ni-

(1) *Le langage intérieur.* Revue Philosophique, Enero 1886, p. 34.

(2) *Observations sur le langage intérieur des enfants.* Arch. de Psych., Août 1904.

(3) *Le langage intérieur et les paraphasies.* Alcan, ed.

(4) *Endofasias y sus variedades en los educandos;* Archivos de Psiquiatría, B. Aires, Mayo 1903. *Los tipos endofásicos y los procedimientos pedagógicos;* Archivos de Psiquiatría, B. Aires, Noviembre y Diciembre 1905. — *El tipo endofásico en la escuela primaria, “El libro”,* 1907. — *Psicología infantil, Endofasias;* B. Aires, 1911. — *Las endofasias,* Boletín de Instruc. Públ., B. Aires, t. I. — *Desenvolvimiento del lenguaje interior de la infancia a la edad adulta;* Revista de Filosofía, B. Aires, 1915, t. II.

ñitas con sus muñecas. “Cuando uno de estos sujetos entabla un diálogo a solas, habla sólo la parte por él pensada, lo que diría a su interlocutor (en caso de existencia real), pero no las supuestas contestaciones”. “De ahí resulta un lenguaje entrecortado, que puede, muchas veces, llegar a hacer creer en una verdadera incoherencia, la que no pasa de ser sólo aparente, pues la elaboración es normal; la parte callada corresponde a lo supuesto escuchado; la articulada, a lo hablado en él”. “En el doble mecanismo del lenguaje, el de recepción se calla, el de transmisión se habla”. “Es que la endofasia no afecta más que a uno de esos mecanismos”.

b) *El tipo verbo-visual*. — “El tipo visual, que ve sus pensamientos escritos, es el más abundante entre el mundo estudiantil, y todos estos sujetos, al estudiar, *leen sólo con la vista*”. Los sujetos pertenecientes a este tipo se pueden dividir en dos grupos: los que ven sus pensamientos escritos y los que ven las cosas pensadas. Los primeros pueden ver sus pensamientos escritos ya sea con su propia letra, con letra indiferente, de imprenta, en caracteres pequeños o en caracteres más grandes que los que usa en su escritura.

c) *El tipo auditivo*. — “En el tipo verbo-auditivo es necesario reconocer:

1º Al sujeto que oye sus pensamientos y sus palabras en su propia voz.

2º A aquel que oye sus pensamientos o sus palabras en una voz conocida, es decir, como perteneciente a tal o cual persona (siempre la misma).

3º Al sujeto que oye sus pensamientos o sus palabras mediante una voz conocida subjetivamente, pero no objetivamente; vale decir, es la voz de su lenguaje interior, que no siendo la de él, no coincide tampoco con la de ninguna persona conocida”.

“Los sub-tipos 2º y 3º son poco conocidos dentro del tipo verbo-auditivo”.

El tipo verbo-auditivo puro es muy raro.

En cuanto a la capacidad mental de este tipo, el PROF. SENNET sostenía en sus primeros trabajos: “En todos mis casos no se encuentra un solo auditivo puro de inteligencia mediocre”. “Es el tipo señalado por los autores como perteneciente a los sujetos mejor dotados desde el punto de vista intelectual,

tipo de pensador, de espíritu sintético, de filósofo”. Más tarde modifica esta opinión, demasiado categórica, en su último trabajo (1) y sostiene “que algunas conclusiones anteriores deben tomarse con reserva, como ser: Que el tipo auditivo, o con más especialidad, el verbo-auditivo, sea el tipo del hombre superior, del pensador y del filósofo... “He encontrado casos de sujetos con ese tipo endofásico, que no se distinguían mayormente por su mentalidad, no ultrapasando, pues, el limbo de lo mediocre, mientras otros respondían a la regla”. “Por lo demás, muchos sujetos talentosos son del tipo mixto”. “Lo que no he comprobado jamás es la inferioridad mental de ese tipo”. “No creo que el tipo auditivo se encuentre en individuos intelectualmente pobres”.

..... “Que el tipo auditivo puro *no existe en la mujer*”.

d) *Los tipos mixtos* se clasifican en: audo-visual, viso-motor, audo-motor y viso-audo-motor.

Se entiende que al hablar de tipos endofásicos, se alude al predominio relativo de un género determinado de imágenes sobre los demás en la elaboración del pensamiento, de aquí que los tipos puros resultan en realidad teóricos; y que lo más común sea encontrar tipos mixtos”. “Huelga, creo, decir que el tipo mixto es el general, mientras los tipos puros son excepcionales”.

“Creo que buena parte de los motores seniles son audo-motores y fueron simplemente auditivos durante la edad viril, llegando con el transcurso de los años a articular sus pensamientos en voz alta o murmurando, según la intensidad de adaptación, etc.” “Por otra parte, también opino (sin atreverme a afirmar) que los motores inteligentes, no son tales, sino audo-motores, y siendo más accesible el estudio del tipo motor que el auditivo, pasan por motores excepcionales en lo pertinente a la mentalidad”. “De esta manera, el tipo motor puro quedará relegado para los niños de ambos sexos, pudiendo extenderse todo lo más hasta la terminación de la segunda infancia”.

e) *Estadística*. — “Mi estadística, sacada sobre 102 su-

(1) Revista de Filosofía, 1915, t. 2.

jetos observados, de los cuales 70 eran estudiantes y 32 presos en la cárcel de Dolores, arroja las siguientes cifras:

En los estudiantes:

Verbo-motores	17,14 %
Visuales	40,00 „
Verbo-auditivos	32,86 „
Audo-visuales	10,00 „

En los no estudiantes (9 alfabetos y 23 analfabetos):

Verbo-motores	56,25 %
Visuales	3,13 „
Verbo-auditivos	40,62 „
Audo-visuales	0,00 „

Con una sinceridad propia de un sabio que no teme haberse equivocado, o de un filósofo que siempre, partiendo de la duda metódica, está dispuesto a rectificar sus ideas, lo que le honra sobremanera, confiesa, en su última producción sobre el asunto (1915); después de doce años de haber publicado su primer trabajo (1903), “que los procedimientos de investigación han sido equivocados”. “En efecto, dada la errónea ubicación de la endofasia, como fenómeno psíquico, los procedimientos de investigación, más que al lenguaje interior, se han dirigido a la memoria, o a la imaginación reproductora, y se han estado investigando los tipos en estas dos aptitudes y no únicamente los endofásicos, que era lo que se perseguía”. “El lenguaje interior pertenece a la elaboración y no a la adquisición, y es, en todos los auditivos y verbo-visuales, del lenguaje de transmisión, no de recepción”.

“Dado que, sin pretenderlo, en vez de estudiar un fenómeno se han estado estudiando dos o más a la vez, es necesario empezar de nuevo, resignándose a darle muy poco valor a las conclusiones obtenidas”. “Por mi parte, al ubicar la endofasia con mayor precisión y señalar el camino falso seguido en las investigaciones, declaro que la mía adolece de ese defecto en el procedimiento, justamente por haber seguido la vía de los que tenían mayor autoridad”. (1)

(1) R. SENET, *Desenvolvimiento del lenguaje interior de la infancia a la edad adulta*; Revista de Filosofía, 1915, t. 2, p. 230.

El mayor error de método de estos estudios, como lo acaba de reconocer SENET, después de haber incurrido en él en todas sus investigaciones, es el haber confundido nuestro proceso ordinario de hablar mentalmente con la simple evocación de una imagen verbal por sugestión del experimentador, con lo que resulta que en vez de estudiarse propiamente el lenguaje interior se estudia la imaginación sensorial. En efecto, si preguntamos a un sujeto, tomado aisladamente a objeto de llevar a cabo la investigación, qué imágenes le sugiere una palabra determinada, tomemos para el caso un sustantivo común: "casa", inmediatamente nos contestará que ve mentalmente una casa; podrá ver una casa que no es ninguna casa real o, en cambio, una determinada casa, la que él habite, etc. Si le preguntamos si ve mentalmente la palabra "casa", cosa que se nos ocurrirá únicamente si el sujeto es alfabeto, pues de otro modo nuestra pregunta carecería de sentido, podrán suceder dos casos: si el sujeto tiene hábitos de lectura inmediatamente evocará la imagen verbal de la palabra "casa", en cuyo caso anotaremos: tipo *verbo-visual*; en cambio, si el sujeto no tiene hábitos de lectura, lo que sucede a las personas poco letradas, no evocará, a no ser con más dificultad, la imagen visual que deseamos, en cuyo caso el sujeto será anotado en otro casillero. Siguiendo el mismo procedimiento, pasaremos a investigar si el sujeto evoca las imágenes auditiva y motora de la palabra "casa": le preguntaremos si pensando en dicha palabra, oye mentalmente el vocablo, o si lo articula. Si oye, diremos que es auditivo, y si antes nos contestó que veía, haremos de él un tipo mixto: *audio-verbo-visual*. Así podremos continuar nuestras investigaciones en numerosos sujetos y las conclusiones carecerán de valor. Se ha empleado un método malo porque se ha partido de premisas falsas, y las conclusiones, por lo tanto, son falsas.

En primer lugar, el poder de la evocación de las imágenes visuales de las cosas, no tiene nada que ver, por lo menos de un modo directo, con el tipo endofásico. De otro modo toda la humanidad, o aproximadamente, pertenecería al tipo *verbo-visual*. Una cosa es la imagen visual del objeto y otra la imagen visual del término correspondiente. Todos tenemos una facilidad asombrosa para evocar las imágenes visuales de las cosas. De los sentidos externos, la visión es el más

perceptivo de todos y sus imágenes las de más fácil evocación; dentro de la *memoria sensorial*, la memoria visual es la más perfecta. Las imágenes olfativas y gustativas son de muy escaso poder evocativo en nuestra especie. Si pensamos en un clavel, por vía de ejemplo, inmediatamente lo vemos mentalmente; y lo podemos imaginar simple o doble, blanco o rojo, etc.; podemos imaginar un solo clavel, o dos, o tres, o un ramo de claveles. Probablemente, el lector va evocando esas imágenes, a medida que va leyendo estas líneas: es que, en realidad, la memoria e imaginación visuales son muy poderosas en el hombre y dominan el campo de nuestra actividad mental. En cambio ¿cuántos de los lectores serán capaces, aún con esfuerzo, de evocar la imagen sensorial olfativa de estos claveles imaginarios? Es que nuestra memoria sensorial olfativa es insignificante, a no ser raras excepciones, en comparación con la visual. Todos los hombres visualizamos el espacio. El ojo va tomando predominio, con el crecimiento del individuo y con la educación, sobre los otros sentidos externos. Esto es debido a que en esto, como en todas las demás actividades mentales, seguimos, instintivamente, el camino de la menor resistencia. El ojo tiene la ventaja, sobre los demás sentidos, de darnos múltiples percepciones simultáneamente o en sucesiones rápidas, nos pone en contacto, con gran economía de tiempo y esfuerzo, con múltiples cosas y fenómenos externos, cuya palpación requeriría un tiempo muchísimo mayor, incomodidades y aún fatiga, como en el caso que se tratara de percibir objetos colocados en una vasta extensión del espacio. Por otra parte, el tacto no nos permite percibir objetos que no están al alcance de nuestro cuerpo, como sucede con los astros, y por último, las imágenes visuales van siempre embellecidas por el *color* y la *perspectiva*. Todo esto hace que instintivamente vayamos visualizando el espacio y la realidad exterior. Es así como, paralelamente a esta gran experiencia visual que vamos adquiriendo, vamos desarrollando una *memoria visual* y una *imaginación visual* excelentes. Es así como llega un momento en que toda nuestra vida espiritual se identifica, casi, con nuestra visión interna.

De todo esto se desprende, pues, que *todos* seríamos visuales, si confundimos la imagen objetiva con la imagen verbal.

Por otra parte, si el sujeto que estudiamos tiene hábito de lectura, evocará la imagen visual de la palabra "casa" aproximadamente con la misma facilidad con que evoca la imagen objetiva: se trata, aquí, de un caso particular del poder de visualización a que acabo de hacer referencia. Es esta la causa del elevado porcentaje de tipos visuales en las estadísticas de los diferentes autores que se han ocupado del asunto; basta echar una ojeada sobre la del PROF. SENET, para observar que entre los estudiantes figura un 40 % de visuales, que sumados a los audio-visuales, forman, en total, un 42 %, mientras que entre los 32 sujetos no estudiantes, entre ellos muchos analfabetos, este porcentaje baja al 3,13 %, aumentando, en cambio, los verbo-motores y verbo-auditivos.

La estadística de LEMAÎTRE da: visuales, 32,23 %; audio-visuales, 5,56 %; viso-motores, 2,22 %, es decir, en total, 40 % de sujetos que visualizarían el lenguaje interior, resultado muy aproximado al que da la estadística del PROF. SENET.

Y sin embargo, ¿cuántos de estos 40 sujetos sobre 100, que aparecen como verbo-visuales puros o mixtos, porque en el laboratorio de psicología son capaces de evocar la imagen visual de una palabra, son *realmente* verbo-visuales? ¿Probablemente ninguno!

Que cada uno de mis lectores haga la observación introspectiva. Casi todos podrán evocar una palabra o una frase visualmente. Aún más, podrán imaginarse esta palabra o frase en tipo de imprenta, en caracteres grandes o pequeños, o en letra cursiva, y aún, si su poder de visualización es grande, en tinta de un determinado color. Todo esto lo hará con relativa facilidad. ¡Y bien! nó es éste el procedimiento *habitual* de mis estimados lectores. *Ninguno* de ustedes, cuando piensa mentalmente, ve desfilan ante su visión interna las frases escritas. Una cosa es evocar la imagen visual de una palabra y otra el mecanismo del lenguaje interior habitual.

Con relativa facilidad puedo imaginarme el acto de escribir una palabra: la escribo mentalmente; pero este experimento no me autorizaría para afirmar que pertenezco al tipo endofásico *grafo-motor*. Para que pudiese afirmar semejante cosa tendría que descubrir que es este el mecanismo *habitual* de mi pensamiento verbal.

Es que en realidad debemos partir de la premisa, muy sencilla por cierto, de que el lenguaje articulado no es más que una *fono-reacción* del individuo humano, en los procesos adaptativos al ambiente social en que lucha por la existencia.

Son, pues, las imágenes *auditivas* y *motoras* las realmente importantes, por lo que todos seríamos, bajo el punto de vista endofásico, *audo-motores*, pudiendo predominar en unos las imágenes verbo-auditivas, en otros las verbo-motoras y, por último, en otros, estar ambas equilibradas, no predominando ni las unas ni las otras.

A fin de comprobar estas cosas he realizado una investigación entre 59 sujetos, jóvenes de 18 a 20 años, estudiantes, todos inteligentes y en condiciones intelectuales muy satisfactorias para contestar con seriedad las preguntas de la encuesta. Las preguntas que figuran en esta encuesta han sido formuladas en vista de poner en evidencia la importancia de las imágenes motoras de las palabras. Previas las explicaciones del caso, les hice contestar las siguientes preguntas:

- 1.—Cuando hablo mentalmente, ¿oigo las palabras?
- 2.—Cuando hablo mentalmente, ¿veo las palabras?
- 3.—¿ Puedo hablar mentalmente sin articular?
- 4.—¿ Puedo escribir sin articular mentalmente?
- 5.—¿ Puedo escribir al dictado sin articular mentalmente?
- 6.—¿ Puedo copiar sin articular mentalmente?

Para llegar a conclusiones claras clasifiqué los tipos mentales en 11 grupos, de este modo:

1.—Oyen la palabra interna, sin verla ni articularla mentalmente, 4 casos.

2.—Oyen y ven la palabra interna, sin articularla mentalmente, 0 casos.

3.—Articulan mentalmente, sin ver ni oír la palabra interior, 9 casos.

4.—Ven mentalmente la palabra, sin oírla ni articularla, 0 casos.

5.—Articulan y ven, sin oír, 5 casos.

6.—Articulan y oyen, 13 casos.

7.—Articulan, ven y oyen, 27 casos.

8.—Pueden hablar mentalmente sin articular, 4 casos.

9.—Pueden escribir sin articular mentalmente (se trata de escritura no automática, sino consciente), 2 casos.

10.—Pueden copiar sin articular, 5 casos (dos de ellos con gran esfuerzo).

11.—Pueden escribir al dictado sin articular, 1 caso.

A fin de que el lector tenga una representación gráfica de estos casos, los he agrupado en el siguiente cuadro, habiendo, previamente, enumerado los sujetos de 1 a 59:

Oyen mentalmente, sin ver ni articular.	29 - 33 - 39 - 50 (cuatro)
Oyen y ven, sin articular.	(ninguno)
Articulan solamente.	13 - 31 - 35 - 43 - 47 - 48 - 53 - 54 - 56 (nueve)
Ven solamente.	(ninguno)
Articulan y ven.	12 - 34 - 36 - 55 - 58 (cinco)
Articulan y oyen.	3 - 5 - 10 - 19 - 32 - 37 - 40 - 44 - 49 - 51 - 57 - 59 (trece)
Articulan, ven y oyen.	1 - 2 - 4 - 6 - 7 - 8 - 9 - 11 - 14 - 15 - 16 - 17 18 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 30 - 38 - 42 - 45 - 52 (veintisiete).
Pueden hablar mentalmente sin articular.	29 - 33 - 50 - 39 (cuatro).
Pueden escribir sin articular mentalmente.	34 - 50 (dos).
Pueden copiar sin articular.	42 - 44 (con gran esfuerzo) - 47 - 50 - 53 (cinco).
Puede escribir del dictado sin articular.	50 - (uno).

Este cuadro pone en evidencia que en estos 59 sujetos estudiados, la mayoría articulan sus pensamientos verbales. Solamente cuatro, aparecen como que solamente oyen su lenguaje

interior. Las preguntas 3 a 6 tienen la virtud de poner en evidencia la importancia del factor motor en el mecanismo de nuestro lenguaje interior, pues aún personas que, para contestar a la pregunta "Cuando hablo mentalmente, ¿veo las palabras?" descubren que tienen mucho poder de visualización, se encuentran después con que no pueden escribir *conscientemente* sin articular mentalmente las palabras, ni tampoco pueden copiar ni escribir al dictado (a no ser una insignificante minoría) sin articular sus pensamientos. Cuando se trata de escribir una palabra breve es posible hacerlo sin articular, pues en este caso nos ponemos en las condiciones de la expresión por el dibujo; por esto, cualquiera podrá firmar sin necesidad de articular, como podrá dibujar un rectángulo o un triángulo. Pero en todos los demás casos, si no se toman las palabras aisladamente, sino formando frases, ya nos vemos imposibilitados para hacerlo, por más poder de visualización o de audición mental que tengamos.

Todos los sujetos que aparecen como que ven las palabras interiormente, ven solamente cuando se trata de evocar palabras sueltas o frases breves; en este caso visualizan las palabras como podrían visualizar una imagen objetiva cualquiera; pero ninguno de ellos, en el proceso de la elaboración del pensamiento verbal normal, ve desfilan sus pensamientos escritos (1).

Así es que nos encontramos siempre con que las imágenes *audo-motoras* son las realmente dominantes en el escenario de nuestro pensamiento verbal. En algunos pocos, la memoria auditiva será tan poderosa que la imagen motora pasará casi desapercibida: serán los *verbo-auditivos puros*. En la gran mayoría, predominará la imagen correspondiente al sentido muscular: son los tipos *motores*, a que pertenecen la mayor parte de los individuos de todas las edades y de ambos sexos. Pero siempre, o casi siempre, los tipos son *mixtos*, pues hay un predominio de la memoria auditiva sobre la muscular o de la muscular sobre la auditiva, pero siempre están en juego ambas memorias. Pero como el lenguaje, antes que nada es un *modo de acción*, puesto que biológicamente considerado no es más que una *fono-reacción*, y por otra parte se va automa-

(1) Para más detalles sobre esta estadística ver: E. MOUCHET, *El lenguaje interior*, Revista de Filosofía, Mayo de 1920.

tizando siempre más, como sucede con todos nuestros procesos mentales, llegará un momento en que, cuando esté ya bien constituido el lenguaje articulado, y por lo tanto bien automatizado, las imágenes correspondientes al sentido muscular dominarán toda la escena de nuestro lenguaje interior. De tal modo que si la gran mayoría somos *tipos mixtos*, hay, por lo general, un mayor predominio de las imágenes verbo-motoras. Esto sucede, como digo, cuando el lenguaje está bien organizado en el individuo. En cambio, si tratamos de hablar mentalmente en un idioma extranjero, en el cual tenemos poca práctica (que el lector haga inmediatamente el experimento), nos veremos obligados a evocar las imágenes auditivas y luego las musculares de las palabras. Nos bastaría adquirir mucha práctica en el uso de este idioma para terminar con este proceso *largo y fatigoso* y ver cómo dejaríamos de lado la evocación auditiva para ir directamente a la articulación; en esto consiste hablar bien un idioma, es decir, con facilidad.

Así es que las personas *visuales* visualizan el espacio y su contenido en el curso de su pensamiento imaginativo, pero no visualizan su lenguaje interior, a no ser accidentalmente, cuando fijan su atención en la representación mental de una o más palabras. En los niños y jóvenes de las escuelas he podido constatar que hay algunos que tienen tanto poder de visualización que cuando exponen su lección ante el maestro, recuerdan de memoria el contenido de la página del libro, que llegan a ver mentalmente casi con la misma nitidez que si la tuviesen ante sus ojos. En este caso ven las palabras escritas como podrían ver los accidentes de un paraje que hubieran visitado el día anterior. Esos niños, cuando hablan mentalmente, en las circunstancias ordinarias de la vida, ya no ven las palabras, sino que las oyen y articulan, sobre todo las articulan. Es que la imagen visual de las palabras internas es esporádica, y por lo tanto, el tipo endofásico *visual*, que abunda en las estadísticas de los psicólogos, es, si se me permite la expresión, *un fruto artificial del laboratorio*.

ENRIQUE MOUCHET.

La Plata, Enero de 1921.

LOGISTICA

Desde que Morgan publicó su “Cálculo de la inferencia necesaria y probable”, (1) hasta los más recientes trabajos de Peano, Russell e Hilbert, se ha constituido sobre la base de la Lógica aristotélica, un gigantesco edificio de razonamientos deductivos, organizados bajo la forma típica de las Matemáticas. ¿Sus cimientos, son sólidos? ¿Existe armonía en sus partes? ¿Es útil, sea para la invención, sea para la demostración, en las ciencias? En una palabra, ¿representa una verdadera adquisición científica, y un progreso sobre la obra del gran filósofo griego? Procuraremos en lo que sigue indicar los aspectos más importantes de este movimiento de reformas que se ha llamado Logística o Lógica Matemática; y a la vez, los puntos en que ha sido más duramente atacado por la crítica.

I

En la Logística está latente una tendencia del espíritu que es muy anterior a su sistematización actual. Conviene referirse a ella, pues es la que le da fuerza y significado filosóficos.

Todo acto cognoscitivo deriva de la experiencia o tiene alguna relación con la misma. Existe, así, un *contacto* entre el ser pensante y lo que no es él, que da al conocimiento, a la vez, base y aplicación. Esos *data* intuitivos, son elaborados por la

(1) *Data* del año 1847. Véase Stuart Mill — *Systeme de Logique* — p. 192|3, tomo 1. Trad. de Louis Peisse. Alcan, 1896.

De Morgan escribió además: *On the Syllogism*, en la revista *Transactions of the Phil. Society of Cambridge*.

mente, y constituídos en ciencia, después de penosos esfuerzos. Si sometemos a examen la línea del progreso científico, notaremos que en su primera fase, tanto para el individuo como para la especie, las intuiciones sensibles y los procesos mentales se suceden sin mayor orden, como si la casualidad influyera en esa caprichosa serie. Pero llega un momento en que el hombre es capaz de controlar, dirigir y utilizar sus actos, crea el método, es decir, busca el camino mejor para organizar sus conocimientos. Exigencias mentales, razones de economía y hasta preocupaciones estéticas, le obligan a inventariar su labor y a disponer sus partes según un plan determinado. Surgen, entonces, mil preguntas, en las cuáles el cerebro habla no sólo por sí mismo, sino también interpretando esa "gran razón" que es el individuo en toda su complejidad. Una de ellas, la que nos interesa para caracterizar la base psicológica de la tendencia logística, es ésta: ¿en qué forma debe resolver el hombre la proporción entre su experiencia sensorial y su facultad de razonar sobre la misma?, ¿debe renovar constantemente sus contactos con la naturaleza, llevarla, por decirlo así, a la tortura, o, más bien, conceder un papel preponderante a la razón y edificar la ciencia con un limitado número de datos fundamentales? No queremos insistir sobre los argumentos que se invoca en uno u otro sentido, ni tampoco analizar en cuáles ciencias es más fuerte una de estas tendencias generales. Lo indudable es que existen y que su momento crítico fué el instante en que los padres de la ciencia moderna metodizaron la observación y la experimentación. La diversidad de criterio entre Galileo y Descartes, y hasta cierto punto, su antipatía natural, expresan una oposición constantemente repetida en la historia de la ciencia: frente al método experimental-inductivo de Bacon y Galileo, el lógico-matemático de Descartes y Leibnitz.

Pues bien, en esta oposición, la tendencia logística está netamente dibujada: Leibnitz, su precursor, era matemático, y matemáticos son casi todos los que siguieron sus inspiraciones: Boole, Schroder, Russell, etc. Aun más, muchos de los postulados propios de la Geometría, de las Matemáticas en general y también de la Lógica, que ordinariamente se consideraban

derivados de la experiencia o de una facultad no analítica de la mente (2), no son, para la Logística, sino “formas enmascaradas de definición”, con un valor convencional más que intuitivo. El sueño de los logistas, en lo que se refiere, por ejemplo, a las matemáticas, es crear, en toda la extensión de la palabra, una ciencia *sin ningún contenido empírico* (3), completamente racional, que, de hecho, resultaría aplicable para la estimación de la naturaleza, cuando se realizara una intuición exterior a la ciencia matemática.

II

Analícemos, aún más, esta posición. La Logística se denomina también Lógica Matemática (4). En la unión de estas dos ciencias debemos encontrar uno de sus rasgos característicos. Estudiando el desenvolvimiento histórico de una y otra, se observa que hasta mediados del siglo pasado, siguieron caminos completamente diversos. Mientras las Matemáticas se enriquecían extraordinariamente, sin dar mucha importancia a la armonía y precisión de sus materiales, la Lógica clásica, que establece como forma única de demostración mediata el silogismo y sus combinaciones, daba, en cambio, forma perfecta a su contenido, sobre todo por los esfuerzos de la Esco-

(2) Entre los postulados que se consideraban como una derivación de la experiencia, está el famoso de Euclides, que hoy se está de acuerdo en considerar como una definición de paralelismo. Véase Hadamard: *Traité de Geometrie*, vol. I, apéndice.

Entre los de la otra categoría está el que da valor a los razonamientos por recurrencia, y sobre el cual hablamos en distintas partes del texto.

(3) Para Russell, en sus diversas obras, las Matemáticas son una ciencia en la que jamás se sabe de qué se trata ni si aquello que se dice es verdadero. Esta paradoja equivale a decir que las Matemáticas estudian proposiciones hipotéticas de la forma: p . implica q . Véase Couturat: *Les principes des mathématiques*. Alcan 1905.

(4) En el formulario de Peano, que es como el Código de la Logística se denomina ésta, Lógica matemática. Así también se titula un manual (ed. Hoepli) escrito por Burali Forti y que a menudo citaremos.

lástica, cuya lucidez formal nadie puede negar (5). Pero esto no implicaba nada nuevo; la relación silogística de continente a contenido reinó sola en la Lógica deductiva, obscurecida por los progresos de la inducción.

El siglo pasado corrigió la una y la otra en las deficiencias de que adolecían: dió más contenido a la Lógica Formal, y más perfección a las Matemáticas. Ello resultó de un análisis prolijo de los siguientes puntos:

1.º) En el lenguaje humano, según puede verse en los idiomas bien constituídos, las palabras y los conjuntos de palabras se relacionan en grupos fijos, mediante signos fonéticos o gráficos, especiales (desinencias, preposiciones, conjunciones, etc.). Existe, así, una sintaxis de los términos y de las proposiciones, que la Lógica debe considerar atentamente, pues es sabido que el lenguaje, no es sólo expresión del pensamiento, sino su condición, su causa. Relaciones como las que expresan los signos *ni*, *o*, *si*, *y*, *que*, etc., corresponden no sólo a la Lingüística sino también a la Lógica, que debe tener un sistema de símbolos de significado preciso, para sustituir aquellos.

Fundamental es, además, en este análisis del lenguaje, haber encontrado que la sintaxis de las proposiciones no tiene, en la Lógica tradicional, el lugar que le corresponde. En el silogismo clásico: “Todos los hombres son mortales, Sócrates, etc.”, se correlacionan términos (hombres, Sócrates, mortales) y no proposiciones. En cambio, en la deducción matemática, la relación silogística se refiere conjuntamente a proposiciones y a términos; es decir, se tiene silogismos de términos incluidos en silogismos de proposiciones. “Si de la proposición A se deduce la B, y de ésta la C, admitido que A es verdadera, lo será también C”. He aquí un silogismo de proposiciones. Claro es que para dar validez a cada una de las proposiciones A, B, ellas podrán ser obtenidas por un silogismo de términos.

(5) Stuart Mill, que no es muy partidario de la inferencia deductiva, antes de iniciar el estudio de los términos, cita dos opiniones, de Condorcet y de Hamilton, demostrativas del punto en que la Escolástica ha tenido un valor real para los progresos del espíritu. Op. cit. Libro 1, vol. 1.

2º) Al estudiar la metodología de las matemáticas se encontró (o se creyó encontrar) que todas las proposiciones de esas ciencias pueden derivarse deductivamente de otras, básicas, (axiomas y definiciones), de tal modo que la validez de aquéllas es una consecuencia de la de éstas. Considerando, pues, los axiomas como hipotéticos, como simples posibilidades, las proposiciones derivadas no serán ni verdaderas ni falsas. La forma categórica de la inferencia podrá reducirse a la hipotética: en lugar de decir “A es cierto, luego B es cierto”, se dirá “si A es cierto, B es cierto”.

3º) Existen implícitos, tanto en Lógica como en Matemáticas, diversos axiomas cuya absoluta evidencia hace que ni siquiera sean formulados; otros, en cambio, no son indemostrables, sino que por un defecto de análisis, se consideraron como simples; existen, en fin, nociones confusas, y definiciones inútiles o tautológicas. Tendiendo al *rigor* o sea a la absoluta consecuencia lógica unida a la economía mayor de conceptos y palabras, se corrigieron aquellos defectos u omisiones de que está llena la gran tradición matemática hasta Lagrange, Cauchy, Legendre, etc.

4º) El concepto de la atribución en Aristóteles concedía una importancia capital a la comprensión. Decir “Sócrates es mortal” significaba asignar a Sócrates el atributo *mortalidad*. Desde Hamilton (6), diversos autores asignan a proposiciones de esta especie un significado lógico distinto. Los seres que como Sócrates gozan del atributo *mortalidad* constituyen *una clase*, es decir, un conjunto de individuos, con uno o más caracteres comunes (en este caso, uno). Aquella proposición puede pues, interpretarse así: “Sócrates es un individuo de la clase *mortales*”. Es decir, que la *atribución* se ha convertido en la *inclusión*. Tratándose de proposiciones como la que hemos citado parece más correcto el punto de vista aristotélico, y forzada, en su sentido psicológico, la interpretación hamiltoniana. Pero, en Matemáticas, no es así. La expresión sintética “ $\sqrt{2}$ es irracional” equivale a decir “ $\sqrt{2}$ es un número irracional”, o también “ $\sqrt{2}$ es un individuo de

(6) Hamilton: “Nueva analítica de las formas Lógicas” es autor de la teoría de la cuantificación del predicado: decir “todo A es B” es una forma sintética de esta otra: “todo A es algún B”, etc.

la clase *números irracionales* ($\sqrt{2}, \sqrt{3} \dots \sqrt{n} \dots$)". La Logística se coloca en este punto de vista de la *extensión* o *inclusión*.

No sólo estas consideraciones han aproximado las dos ciencias. Veremos, después, que la Logística emplea signos para expresar las relaciones lógicas, y que algunos de ellos —los más importantes—gozan de propiedades comunes con $+$, \times empleados en Aritmética. En el hecho de que una y otra ciencia disponen de signos para expresar relaciones comunes a las dos (o muy afines) y que tales signos son susceptibles de combinarse en igual forma, debe hallarse otro motivo importante de correlación en el estudio de ambas ciencias.

III

Si tanto la Lógica como las Matemáticas tienen un dominio propio, y si pueden ser consideradas, sin embargo, conjuntamente, natural es preguntarse cuál es el sentido de esta vinculación: ¿Es posterior la Matemática? ¿La Lógica de la cantidad es un capítulo de la Lógica de la calidad? ¿O, por el contrario, el edificio lógico *supone* ciertos conceptos aritméticos? No aceptando ninguna de estas dos hipótesis ¿no sería verdadero admitir un terreno común previo del cual divergerían en un sentido, la Lógica, y en el otro, las Matemáticas? Comentando estas tres posiciones nos haremos una idea más clara de las preocupaciones y finalidades de la Logística. Como quiera que sobre este punto fundamental no existe en los autores una opinión común, apresurémonos a establecer que cada día se abren nuevos interrogantes, lo que hace de la Logística más que un cuerpo de doctrinas, una tendencia cuya base psicológica ya hemos indicado.

Considerar las Matemáticas como una promoción de la Lógica constituye la opinión que podríamos llamar ortodoxa. La sigue B. Russell en su obra fundamental (7), y lo mismo Peano y Couturat. Estos autores encaminan, pues, sus esfuerzos, a reducir las nociones de número, bases del edificio mate-

(7) The principles of Mathematics. Cambridge. University Press, 1903; Russell ha escrito otras obras más en diversas revistas. Véase Nota (18).

mático (8) a nociones fundamentales de Lógica. Pero han fracasado y parece ser que este fracaso es inevitable. En efecto, si con las letras a y b designamos proposiciones, el tipo de razonamiento lógico será “de a se deduce b ”. En el acto mental que significa esta deducción resulta necesario disponer anteriormente del significado de *dos*; en otros términos, comparar *dos* proposiciones, derivar una proposición de otra implica discernir el *dos*, pues es este discernimiento la única guía que tenemos para comparar a con b únicamente, y no a con b y c , etc. (9).

Dice Hilbert: “En los principios lógicos, tales como se tiene la costumbre de presentarlos, se hallan implícitas ya ciertas nociones aritméticas, la noción de conjunto, y en cierta medida, la noción de número. Así..., para evitar toda paradoja, me parece necesario desarrollar simultáneamente, los principios de la Lógica y los de la Aritmética...” (10). Aceptar esta inclusión de tales nociones aritméticas como un indicio de que ellas son anteriores a los principios lógicos, constituye una posición opuesta a la anterior. En ella están los primeros logistas, principalmente Boole (11).

Hilbert, no aceptando este hecho como necesario sino sólo como resultado de un método erróneo, preconiza, según acabamos de ver, el estudio simultáneo de las dos ciencias. En este orden de investigaciones ha escrito obras profundas y llenas de originalidad, pero, de hecho, no ha podido evitar el hacer uso de la noción de número, según lo demuestra Poincaré en el análisis que le dedica en su obra “El valor de la Ciencia”.

Así, la correlación indiscutible entre Lógica y Matemáticas aún no ha podido llegar a ser definida.

(8) “En análisis no existe ya nada más que números enteros, o sistemas finitos o infinitos de números enteros, conexiónados por una red de igualdades y desigualdades. Poincaré: El Valor de la Ciencia. p: 128, ed. española.

(9) Este argumento en su línea general, pertenece a Poincaré — op. cit.

(10) Véase también Poincaré, op. cit.

(11) “... sostiene (Boole) que las leyes últimas de la Lógica son matemáticas en su forma, que ellas son, excepto en un punto, idénticas a las leyes generales del número”. Bain, Logique, trad. de Compayré. Vol. 1, p. 277.

IV

Las primeras tentativas para establecer una notación referente a las operaciones lógicas, corresponden a Leibnitz (12). Desde su primer trabajo “de Arte combinatoria” hasta sus últimas cartas filosóficas mantuvo siempre el deseo (que en parte realizó) de construir una especie de repertorio de todas las ciencias, que tuviera los caracteres de una escritura universal, en la cual los términos serían sometidos a cálculo (13). Exceptuando algún continuador inmediato, la formulación lógica recién se reanuda a mediados del siglo pasado con Boole (14), de Morgan (15), Schroder (16), Mac Call (17). Peano, en su obra “Arithmetices principia nova methodo exposita” dió forma científica al simbolismo lógico, y lo aplicó a poner en fórmulas toda la teoría de los números enteros. Bertrand Russell perfeccionó considerablemente esos resultados (18). Burali-Forti, Paoda, Pieri, etc., han contribuído a los progre-

(12) Véase “La Logique de Leibnitz” por Couturat. Los fragmentos más característicos pueden verse en Peano, *Formulaire de Mathématiques*. París, 1901.

(13) “...une manière de Langue ou d’Ecriture universelle, mais infiniment différente de toutes celles qu’on a projetés jusqu’ici; **car les caractères, et les paroles mêmes, y dirigeroient la Raison; et les erreurs excepte celles de fait, n’y seroient que des erreurs de calcul...**”. Leibnitz, *Fragmenta philosophica*. Véase Peano, *op. cit.*, p. IV.

(14) La notación de Boole (*The laws of thought*, 1854) es algébrica. Véase detalles sobre la misma en Bain, *op. cit.*, págs. 277|300. vol. 1.

(15) “De Morgan no solamente emplea términos nuevos sino también un formidable conjunto de símbolos análogos a los del Algebra” Morgan ha estudiado una forma de deducción válida que no está en los tratados ordinarios “Si la mayor parte de B son C, y la mayor parte de B son A, puede concluirse: algunos A son C”. Véase Stuart Mill; *op. cit.*, notas al Silogismo.

(16) “Algebra der Logik”. En esta obra (que no conocemos) hay una copiosa bibliografía.

(17) “The calculus of equivalent statements”.

(18) “Recent works on the principles of Mathematics”. “Sur la logique des relations, avec des of applications a la théorie des séries, etc., etc.”.

tos técnicos de la Logista, sea en el Formulario (19), sea en la “Rivista di Matematiche”. Couturat en Francia ha escrito obras profundas sobre esta materia, así como sobre la adopción de una lengua universal (20).

Antes de entrar a describir el sistema de símbolos lógicos actualmente usados, creemos necesario indicar ciertas condiciones necesarias que deben llenar, en general, los símbolos, para que su uso sea verdaderamente útil. Consideremos uno cualquiera de los signos propios de las Matemáticas: por ejemplo, el signo $+$. Para que tenga un valor su adopción, es necesario que se aplique siempre a la misma operación, y viceversa, que cualquier operación de igual naturaleza se exprese por el mismo signo. Debe haber, pues, una correspondencia única entre operación, ente, concepto, etc., y su signo representativo. Esto no es válido únicamente para elementos convenciones como pueden ser $+$, \times , $\sqrt{\quad}$ (a los cuales se les da por definición (21) un valor). Vale también para las mismas palabras de los idiomas de formación natural; véase sino un ejemplo: el verbo *ser* tiene dos (y acaso tres) significados; pues bien, en este hecho está el origen de no pocos errores y sofismas (22).

1) La relación lógica fundamental es la que se expresa por la palabra *deducción*: “ $a \supset b$ significa: “de a se deduce b ”, “si a es cierta b también lo es”, “ b es consecuencia de a ”, “si b es falsa, a será falsa”, etc., etc. \supset es, pues, el signo que expresa la deducción, y equivale a los circunloquios que acabamos de mencionar.

2) Las proposiciones (“proposición es lo que se implica

(19) He aquí aparte los citados otros autores que colaboran en esa obra gigantesca: Vailati, Vivanti, Vacca, Fano, etc.

(20) El “Ido”. Véase su informe “Sur la structure logique du langage”, inserto en el Bulletin de la Société Française de Philosophie, Febrero de 1912.

(21) Las definiciones de esta clase son las que en Logística se llaman de primera especie, y que corresponden al símbolo $x = \text{def. } \alpha$, que analizamos en el texto.

(22) Véase: St. Mill: Logique, Capítulo VII del Libro V, volumen II: Sofismas por confusión.

a sí mismo" (23)) se representan, en general, con las letras a, b, c.....

3) La afirmación simultánea de a, b, c.... se expresa abc...., y se denomina *producto lógico*. Se escribe también a.b.c....

4) Cuando una de dos proposiciones es verdadera pudiendo serlo también la otra, se emplea el signo \vee , $a \vee b$ expresa, así, que una de las dos (o las dos) es (o son) verdadera, $a \vee b$ es una suma lógica.

5) La fórmula $x = \text{def. } \alpha$ (las letras no importan en este caso), significa que el signo x tiene el mismo significado que el conjunto de signos α .

6) $a = b$ significa que la proposición a es *equivalente* a la b, $a = b$, cuando $a \supset b$, $b \supset a$ (véase números 1, 2 y 3).

Es decir, que se puede escribir: $a = b = \text{def. } a \supset b$.
 $b \supset a$

7) — a expresa la negación de a: "a no es verdadera".
— significa "no es" (expresa la *no inclusión* en una clase, $a \text{ — } = b$ significa negar $a = b$, o sea — ($a = b$) "a y b no son equivalentes".

8) P indica una proposición demostrable, derivada.

Pp » » » indemostrable, primitiva.

9) Los puntos hacen las veces de paréntesis; la inclusión sucesiva se expresará: ., :, .:, ::, etc. Los paréntesis pueden usarse cuando no se confundan con los de las fórmulas algébricas.

10) El signo Λ significa lo absurdo, la clase nula.

Para aclarar el uso de los signos mencionados analicemos, por partes, estos ejemplos:

$\alpha \text{ — } (c \supset b). \supset . a: \supset: c \supset a \cup b$ Significará:
"Si no siendo exacto (—) que de c se deduce b ($c \supset b$), resulta ($. \supset .$) que a es verdadero (a), entonces se tendrá que ($: \supset :$) si c es cierto (c) lo será (\supset) ó a o b o las dos juntas ($a \vee b$).—

(β) $\Lambda \supset a$ (β) significa que "de lo absurdo puede salir cualquier proposición.

(23) Russell; op. cit.: p. =p.

(γ) $a \supset b \vee c. ab = \Lambda: \supset: a \supset c$ “Si siendo a verdadera se deduce que o b o c (o las dos) es verdadera y si la afirmación simultánea de a y b es absurda, entonces se tiene que de a se deduce c .— (24).

V

Utilizando los símbolos anteriores procuremos expresar las proposiciones primitivas de la Lógica (Pp), y después algunas otras no primitivas (P) pero que tienen valor por constituir métodos lógicos muy empleados.

Recordemos antes estos dos hechos de la mayor importancia:

1º) Las proposiciones primitivas *son de una absoluta evidencia* pero no es este carácter lo que las hace tales (25) sino el hecho de su mutua independencia y de que combinadas entre sí no conducen a absurdos, es decir, a proposiciones que se contradigan a ellas mismas.

2º) En las ciencias deductivas es posible cambiar el sistema de Pp. El criterio que debe guiar al establecerlo es el económico. Entre dos sistemas que satisfacen la primer condición, *es mejor* el que comprende *menor número* de Pp.

Actualmente tales proposiciones son:

Pp	1	$a \supset a$	
	• 2	$a \supset aa$	
	• 3	$ab \supset a$	
	• 4	$ab \supset ba$	Propiedad conmutativa del producto lógico.
	• 5	$abc \supset a(bc)$	Propiedad asociativa del producto lógico.
	• 6	$a. a \supset b: \supset: b$	Si en una deducción es verdadera la hipótesis lo será la tesis.
	• 7	$a \supset b. \supset ac \supset bc$	Los dos miembros de una deducción se pueden multiplicar por una misma proposición.

(24) La proposición (β) es de Russell, la (γ) de De Morgan.

(25) Véase Couturat; op. cit., cap. I.

- 8 $a \supset b. b \supset c : \supset : a \supset c$ Silogismo.
- 9 $b. \supset. a \supset ab$
- 10 $\neg (\neg a) = a$ Negar que a no es verdadera equivale a afirmar a .
- 11 $a \supset b. \supset. \neg b \supset \neg a$ Si la tesis de una deducción es falsa lo será la hipótesis.

(Llámase hipótesis y tesis a las expresiones que están antes y después del signo de deducción).

Estas once proposiciones expresan, probablemente, los modos de razonamiento irreductibles a formas más simples. Cualquier otra proposición puede ser obtenida *por cálculo* combinando aquellas y formulando las definiciones pertinentes.

Los procedimientos de transformación y combinación de las Pp, no son fáciles, acaso por la falta absoluta de hábito en el manejo de fórmulas que son sumamente complejas.

Atendiendo a estas dos advertencias se simplifican los cálculos:

1) Una deducción o un conjunto de deducciones, un producto lógico o una suma constituyen también una proposición. Por ej.: $a b \supset b a$ es una proposición; $a \vee b \vee c$ es también una proposición.

2) Las letras que figuran en las once fórmulas mencionadas tienen carácter universal, y pueden, por consiguiente, ser substituídas por cualquier proposición verdadera. "Si A es una proposición formada con las proposiciones a, b, c, \dots , con el signo $\left(\begin{smallmatrix} a' b' c' \\ a b c \end{smallmatrix} \right) A$ indicaremos aquello en que se convierte A cuando en lugar de a, b y c, \dots ponemos a', b', c', \dots . Así, por ejemplo, el signo $\left(\begin{smallmatrix} ab \\ a \end{smallmatrix} \right) Pp 1$ es idéntico al signo $ab \supset ab$, que se obtiene, precisamente, substituyendo a a la afirmación simultánea ab " (26).

Supongamos que se quiera demostrar esta proposición:

$ba \supset ab$. Sabemos ya que $ab \supset ba$ (Pp 4). Puesto que en esta expresión a y b son valores cualesquiera podemos substituir en lugar de a, b y en lugar de b, a ; entonces tendremos:

(26) Burali Forti. "Lógica Matemática". Pag. 14.

$\begin{pmatrix} b & a \\ a & b \end{pmatrix}$ Pp4. $c \supset ba \supset ab$, es decir, que sustituyendo en la Pp4 valores convenientes se deduce la proposición pedida.

Procuremos demostrar

(x) $a \supset b. b \supset c. c \supset d; \supset: a \supset c. c \supset d$ proposición importante, de la cual se deduce el conocido razonamiento llamado *sorite*.

La hipótesis de esta deducción es $a \supset b. b \supset c. c \supset d. (1)$
Es una P verdadera.

La tesis de esta deducción es $a \supset c. c \supset d. (2)$

Recordemos el silogismo: $a \supset b. b \supset c; \supset: a \supset c (\alpha)$
y la Pp7: $a \supset b. ac \supset bc$. Si en esta proposición sustituimos en lugar de a , $a \supset b. b \supset c$ (que es verdadera porque lo es la hipótesis (1)), en lugar de b , $a \supset c$ (verdadera como tesis del silogismo α) y en lugar de c , $c \supset d$ (que es verdadera porque lo es la (1)), tendremos:

$$a \supset b. b \supset c; \supset: a \supset c; \supset: a \supset b. b \supset c. c \supset d; \supset: a \supset c. c \supset d (\beta)$$

$$\neg a \supset \neg b; \supset: \neg a \supset \neg c; \supset: \neg a \supset \neg b. \neg c \supset \neg b \supset \neg c (\gamma)$$

(La proposición γ es la Pp7 que hemos hecho corresponder con la (x) para que se vea cómo se han hecho las sustituciones).

La Hipótesis de la (β) es un silogismo, es decir, una proposición verdadera. La tesis es la proposición (x) que se busca. Se tendrá: Silogismo \supset x, y puesto que el silogismo es una proposición verdadera, lo será también la (x).
q.e.l.q.q.d.

Siguiendo laboriosos cálculos análogos a los que acabamos de realizar es posible llegar a demostrar todos los métodos lógicos utilizados en las ciencias deductivas. Para los detalles de esta especie de álgebra de la cualidad, enviamos al lector a las diversas obras que citamos.

VI

Para algunos autores, la Logística, aparte ciertos perfeccionamientos formales en las ciencias deductivas, carece de valor científico como medio de invención, como instrumento demostrativo. Insistiremos principalmente sobre las críticas agudas y a la vez profundas, de Enrique Poincaré.

El argumento central que opone a la Logística deriva de uno de los conceptos más controvertidos de Kant. Para este filósofo todas las proposiciones matemáticas son juicios sintéticos a priori; para Leibnitz, en cambio, como para la actual escuela logística, son juicios analíticos, es decir, puramente lógicos.

“Muchos geómetros creen — dice Poincaré — que se pueden reducir las matemáticas a las reglas de la lógica formal. Se han hecho esfuerzos inauditos en este sentido, y para concebirlo no ha habido temor de invertir el orden histórico de la génesis de nuestras concepciones y se ha tratado de explicar lo infinito por lo finito...” (27). Sostiene él, en cambio, que la sola deducción no puede bastar para crear el edificio de las Matemáticas, sino que es necesario, para tal fin, recurrir a intuiciones a priori. El tipo de estas intuiciones lo ofrece la inducción completa o razonamiento por recurrencia, cuya fórmula, en el dominio aritmético, es ésta: “Si una propiedad es cierta para el número 1, y si se establece que es cierta para $n + 1$ si lo es para n , será cierta para todos los números enteros” (28). “Esta regla, inaccesible a la demostración analítica y a la experiencia, es el verdadero tipo del juicio sintético a priori...” (29. Así, por este principio, de aplicación frecuentísima en análisis, y utilizado, aunque más raramente en Geometría (30), las matemáticas se apartan de la Lógica.

Si esto ocurre para la demostración, por mayores motivos, la sola deducción lógica será incapaz de suministrar proposiciones, es decir, de ser un instrumento de invención. Poincaré

(27) Poincaré: El Valor de la Ciencia, pág. 3.

(28) Poincaré: El Valor de la Ciencia, pág. 155

(29) La Science et l'hypothèse.

(30) Precisamente, por el hecho de que las demostraciones por recurrencia son escasas en Geometría, esta ciencia es, puede decirse el baluarte de la Logística. Existe un tratado de Geometría hecho según los principios del método logístico: es la Rational Geometry de Halstad. Poincaré asegura que a pesar de todas las precauciones del autor, él ha hallado en la obra inducciones, es decir, elementos no analíticos. Un ejemplo de aplicación del principio de inducción lo ofrece la famosa demostración de Cauchy al teorema de Euler que relaciona el número de aristas, caras y vértices de un poliedro.

ridiculiza el sueño de la Logística asemejándolo a cierto *piano de razonar* ideado por Stanley Jevons... Basándose en su experiencia personal y en las observaciones formuladas por algunos eminentes matemáticos, concede a la intuición un papel predominante; y cree hallar su base en los dominios de la subconciencia, en el yo subliminal. De todas las posibilidades lógicas emanadas de un grupo de proposiciones básicas, algunas actúan en la conciencia, otras siguen desarrollándose en las capas más profundas del ser, aun cuando el trabajo consciente haya terminado. De pronto, una de esas combinaciones asoma en el campo de la conciencia, y es como una especie de iluminación: cierto sentimiento de armonía ha determinado esa elección orgánica, que es la verdadera base de la invención matemática... (31).

¿Cuál es, en cambio, la marcha que pretende seguir la Logística? ¿Cómo utiliza ese tablero de ajedrez constituido por las once proposiciones primitivas y las veinte o más nociones y definiciones? Desarrollar todas las posibilidades lógicas sería querer agotar lo infinito, y no habría mayor utilidad en ese inmenso repertorio de consecuencias. Hay verdades útiles, fecundas: ¿Cómo discernirlas y captarlas si no se quiere admitir la intuición? De hecho, esta aparece, porque es la esencia misma del pensamiento, y allí donde el logista creía haberla ahogado, brilla su luz y orienta tal o cual deducción...

A pesar de estas críticas el valor de la Logística es incontestable. “Es un hecho notorio que las Matemáticas modernas han tendido constantemente hacia el rigor deductivo de los razonamientos y a la pureza lógica de los conceptos. Para satisfacer estas necesidades nuevas del espíritu científico se necesitaba una Lógica cada vez más exacta y refinada. El instrumento indispensable de esta nueva lógica es la lógica simbólica inventada por Peano, practicada por toda una escuela de matemáticos y perfeccionada por Russell. Gracias a esta Logística todas las teorías matemáticas fueron sometidas a un análisis preciso y sutil, y reconstruídas lógicamente con un pequeño número de datos fundamentales (principios y nociones primeras)” (32). En estas palabras de uno de los más eminentes

(31) Poincaré, “El Valor de la Ciencia”. Cap. III.

(32) Couturat; op. cit.

logistas encontramos el aspecto más positivo, la verdadera utilidad extra lógica de esta tendencia; es decir, someter las teorías matemáticas a un análisis preciso y sutil.

Los conceptos de postulado, axioma, etc., las definiciones, sobre todo, han alcanzado un rigor lógico de que carecían. En el afán de combatir la intuición desaparecieron los aspectos inútiles de ésta, como, por ejemplo, las definiciones clásicas de la recta y el plano.

Además (y esto es importante), la Lógica formal ha alcanzado con el nombre de Logística un desarrollo que nadie puede negar. Afirmar, como se ha hecho, que la Lógica matemática es una renovación de la Escolástica (33) implica un elogio, no una censura, pues ésta fué utilísima en su época y aquélla está adaptada a la ciencia actual matemática, de la que es, sin duda, el instrumento más adecuado.

Pero de aquí, a afirmar que por este camino se conseguirá convertir toda la ciencia en una promoción de la Lógica, hay mucha distancia; y los que crean esto sentirán la amargura del Desencanto, cuando observen la fatigosa marcha de la Humanidad, alumbrada apenas por los escasos relámpagos de la Intuición...

ALFREDO FRANCESCHI.

(33) A. Rey, *Logique*.

UNA INTRODUCCION A LA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA

SUMARIO

Consideraciones generales. — I: Contraste entre el pasado y el presente de la psicología. — II: La "Psicología de las facultades mentales". — III: La psicología de Aristóteles.

En el presente trabajo me propongo, en primer lugar, poner de relieve algunos errores en que han incurrido los pocos tratados que se han escrito hasta la fecha sobre la historia de la psicología; y en segundo término, señalar algunos de los caracteres generales que debiera revestir una historia de la psicología. Abrigo la esperanza de poder algún día poner yo mismo manos a un trabajo que estuviere libre de dichos errores y presentase los caracteres demarcados en estas páginas. En realidad las conclusiones que aquí expuestas constituyen en cierto sentido el esfuerzo inicial de una obra de ese género, y pueden ser consideradas como elementos de una introducción, más o menos definitiva, a la historia de la psicología. Pero dejando de lado el posible desarrollo que espero poder dar más tarde al presente ensayo, creo deber sólo decir de antemano, que he encarado los problemas y hechos en él planteados desde un punto de vista más bien crítico que descriptivo, y con un criterio de metodología más bien que de exposición. En otras palabras, más que cualquier otra cosa me han preocupado los errores cometidos hasta ahora por los que me precedieron en esta clase de estudios.

Y el error con que más hemos de habérmolas es el de presentar e interpretar los hechos de la historia de la psicología de acuerdo con un orden cronológico de desarrollo, cuyas pri-

meras etapas de evolución son manifestaciones de etapas anteriores. Hemos de ver que este método de interpretación y exposición tiene la desventaja de dar un falso génesis a numerosos problemas de la psicología contemporánea, y de destruir el valor pragmático de muchas de las obras de la psicología antigua. Procuraremos primero demostrar, tomando los mejores ejemplos de esfuerzos hechos por los psicólogos de otras épocas, que el proceso histórico de la psicología no cabe dentro de un orden cronológico de progresiva evolución, donde el actual estado de la psicología es una resultante de estados anteriores de progreso; o donde las excelencias de la obra de un psicólogo antiguo guarda una fuerte relación con la escala cronológica en que puede colocarla el historiador.

Una de las causas de error que nos ocupa, ha sido la de una falta de minucioso estudio y de precisa definición de muchos términos que, aunque idénticos entre sí, fueron empleados por psicólogos antiguos y modernos para designar hechos fundamentalmente distintos. Un ejemplo de este estado de cosas será fácil de hallar en cualquiera de los aspectos de la terminología contemporánea al ser comparados con los de la terminología de otras épocas de la historia de la psicología. Pero a fin de aprovechar nuestro análisis para establecer conclusiones de inmediato provecho, recurriremos en gran parte al ejemplo que nos ofrece el concepto de lo psíquico y estudiaremos las muchas acepciones que ha tenido este concepto en las distintas épocas de la investigación psicológica. Y en este ejemplo tendremos también delineados los caracteres de un problema histórico resuelto por medio de una interpretación y una exposición que tienen grandes ventajas sobre las que se hacen en los tratados que hemos de mencionar. En vez de supeditar los problemas históricos a un principio abstracto acerca del curso de la historia y darles el valor arbitrario que resultan tener a causa de encajar dentro de un armazón abstracto predeterminado, los estudiaremos dentro de la contextura de la situación en que aparecen sus distintos factores y hemos de atribuirles el valor que les aseguran los elementos de la situación histórica de que forma parte.

Pero lo que más ha contribuido a traer el error que hemos anotado, ha sido esa serie de muy vagas y muy aceptadas nociones que circulan en tratados no solo sobre la historia de la

psicología, sino también sobre la psicología en general, acerca de lo que comunmente se conoce por la “psicología de las facultades”. Para beneficio de aquellos que no han observado el papel importante que desempeñan esas nociones en los actuales conocimientos de la historia de la psicología, convendrá detenernos brevemente, aquí mismo, y definir con más o menos precisión el significado y el radio histórico que se ha atribuído a “la psicología de las facultades mentales”.

En verdad, no hay texto de psicología en que no se mencione directa o indirectamente el asunto. En toda discusión relacionada aunque incidentalmente con el pasado de la psicología, “la psicología de las facultades mentales” tiene intervención decisiva. En los textos de la historia de la psicología, dedícanse capítulos enteros a este problema. Ahora bien, de la frecuencia con que “la psicología de las facultades mentales” es mencionada, se desprendería que existe un acuerdo previo acerca de lo que ella es o ha sido. Lógico sería imaginar que los muchos que tanto uso hacen de ella en las discusiones científicas e históricas, están más o menos de acuerdo con respecto a la naturaleza del fenómeno de que se trata. Sin embargo, curioso es decirlo, (y en ello estriba uno de los aportes de esta contribución mía al estudio de la historia de la psicología) no existe tal acuerdo entre los que han hecho de “la psicología de las facultades mentales” un tema de extensas dimensiones y el punto cardinal sobre el cual polarizaron sus nociones de la historia de la psicología.

Claro es que no sería difícil precisar algún sentido, aunque por demás convencional y equivocado, que recibe “la psicología de las facultades”. En realidad esto es lo que haremos aquí. Pero después de precisarlo, veremos que dicho sentido no se atiene en nada a los hechos que en él están implicados. En efecto, “la psicología de las facultades mentales” ofrece un término de reproche y de ridículo para indicar toda noción psicológica que en apariencia o en realidad es anticuada y puede identificarse con nociones de una antigüedad desacreditada o descartada. Su nombre ha servido para descartar el pasado de la psicología a título de que en el pasado el psicólogo explicaba los hechos mentales mediante una referencia a “facultades” determinadas, inmanentes en la mente y virtual o inherentemente capacitadas de hacerse cargo de dichos hechos. La

“psicología de las facultades mentales” viene a sere en el pasado de la psicología, lo que el antiflojismo ha sido en la física. En una de las obras de Molière, tenemos un ejemplo apropiado de la física para demostrar que ha sido en la psicología la interpretación de los fenómenos mentales a base de “facultades”. Así como uno de los protagonistas de esa obra nos explica que el opio produce sueño, porque el opio tiene una “virtud soporífera”, así en “la psicología de las facultades mentales” se explicaba los fenómenos mentales como los de la memoria, la percepción, la emoción y otros en términos de facultades mentales que tienen una virtud inmanente de producirlos.

No cabe la menor duda de que la “psicología de las facultades” constituye uno de los peores capítulos del progreso de la psicología. Tampoco cabe discutir el derecho que tiene el psicólogo contemporáneo para usar su nombre como término de ludibrio, para una buena parte de las soluciones nada satisfactorias que algunos de sus colegas quieren dar a muchos de los problemas que desde hace siglos han quedado irresueltos. Pero como hemos de ver aquí, ello no justifica la noción errónea que se sustenta acerca de la órbita histórica en que ha actuado “la psicología de las facultades”. Y urge destruirla, porque tanto entre psicólogos como entre los más eruditos historiadores de la psicología, algunos de los cuales han descrito la historia de “la psicología de las facultades”, se lleva ese error al extremo de identificar todo el pasado de la psicología con “la psicología de las facultades”.

A este aspecto de nuestro problema dedicaremos una atención preferente, en capítulo especial, convencido de que el error con que se relaciona se debe en gran parte a dos errores que se complementan entre sí y que ya hemos señalado más arriba: el de presuponer en la historia de la psicología una escala ascendente de progreso; y el error de interpretar los hechos de acuerdo con la terminología literal de que se han valido distintos psicólogos para conseguirlos. Efectivamente, parece ser que lo que ha servido de criterio para la identificación de una gran parte del pasado de la psicología con “la psicología de las facultades” ha sido precisamente el término “facultades mentales hallado en todos los escritores antiguos y en muchos modernos. Muy sintomático de esto es el actual cuidado que se toman los psicólogos de no emplear el término, el cual ha

llegado a tener entre ellos un elemento de profanación para la situación actual de la ciencia. Y queremos demostrar aquí que el susodicho criterio es peligroso e infundado a la vez, pues aparte de no ser el empleo del vocablo suficiente estigma de “psicología de las facultades” para la antigüedad, tampoco la mera falta de su empleo puede ser suficiente barrera contra “la psicología de las facultades” para los tiempos nuestros.

Resumiendo en pocas palabras lo hasta aquí expuesto, pretendemos hacer una contribución al estudio de la historia de la psicología, al señalar un método de exposición histórica distinto del que se vale del principio de una especie de identificación entre lo que es primitivo en la historia con lo que es primitivo en la ciencia; y al poner de relieve el hecho de que los conceptos sustentados comúnmente con respecto al papel que ha desempeñado “la psicología de las facultades mentales” en la historia de la ciencia del alma, son conceptos erróneos sin cuya corrección o eliminación jamás se podrá dar con la autenticidad de los hechos, que debe comprender una verdadera historia de la psicología.

Una palabra con respecto a la presentación de este trabajo. La primera parte se ocupará del contraste que existe entre los caracteres generales de la psicología contemporánea, amén de los elementos que le sirven de base, y los de la psicología de cualquiera otra época. En la segunda parte plantearémos el problema histórico que representa “la psicología de las facultades mentales” y trataremos de desvirtuar algunas nociones históricas que relacionan con ésta la psicología de Aristóteles. En nuestra tercera parte, trataremos los caracteres generales de la psicología del Stagerita. En la cuarta, estudiaremos la influencia de la psicología del escolasticismo y la de la época cartesiana y sus desarrollos en la teoría de las “facultades”. Y en nuestra sección quinta y última criticaremos la posición de prestigio adjudicada a Herbart por su supuesta destrucción de la psicología de las facultades; y también estudiaremos los caracteres generales de las ideas contemporáneas por las cuales la psicología no tiene ahora necesidad de recurrir al concepto de “facultades”.

I

CONTRASTE ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE DE LA PSICOLOGÍA

Nada puede caracterizar más a la psicología contemporánea, ni distinguirla mejor de la de otros tiempos, que la larga serie de sus tan provechosos y por veces tan indispensables servicios humanos que está prestando allí donde su cultivo ha llegado a ser de un alto grado de intensidad. El psicólogo, en efecto, ha llegado a ser en muchos países un profesional que aporta serias contribuciones a la técnica de la vida moderna. Nada ya puede impedirle de ejercer una profesión a la manera del médico o el abogado. Así lo hace, en verdad, en Inglaterra, Estados Unidos y Alemania; y con no pocos resultados prestigiosos. Jueces y abogados lo consultan a diario para determinar la veracidad de testimonios o resolver otros problemas legales mediante la aplicación de procedimientos empleados en el laboratorio de psicología. Médicos y psiquiatros lo llaman en su auxilio para la cura de una gran parte de las enfermedades mentales que no tienen motivación orgánica. El filósofo acude a él para obtener nociones acerca del conocimiento y la conducta, nociones indispensables para la lógica y la ética. Y al propio tiempo que se hace responsable de los más fuertes y más sabrosos ingredientes de la especulación filosófica, el psicólogo es llamado por el comercio y la industria, sea para la aplicación de sus métodos en la solución de problemas industriales o bien sea para contrarrestar la fatalidad de algunas leyes económicas, con reacciones mentales, por parte del público comprador, provocadas inteligentemente en el laboratorio. Y por último, a él acude el pedagogo; y aquí cabe preguntarse ¿para qué no ha de venir el pedagogo en busca del psicólogo?

Todo esto quiere decir que la psicología ha llegado a revestir caracteres de una ciencia a la manera en que los conocimientos de la electro-técnica comenzaron a revestirlos cuando se tradujeron en hechos destinados a satisfacer las necesidades humanas de luz, calor y fuerza motriz. Lo cual no significa, sin embargo, que la psicología ya puede cruzarse de brazos y constituirse en dispensario de una perfecta y completa rama del conocimiento. No; ni fué ésta la actitud de las demás ciencias cuando llegaron a la situación en que se encuentra actualmente

la psicología. Al ser absorbidas por las prácticas sociales de la civilización, las ciencias exactas y naturales derivaron de esas mismas prácticas los elementos de sus ulteriores y más maravillosos progresos. Las satisfacciones que traían crearon nuevas necesidades; las nuevas necesidades constituyeron nuevos estímulos de investigación y de descubrimiento; y los nuevos estímulos trajeron nuevos sentidos de responsabilidad que determinaron mayor precisión y exactitud en la actividad científica.

Y si se atiende a los últimos veinte años de la labor y el progreso de la psicología, se debe admitir que ésta sigue ahora por el camino que recorrieron las demás ciencias. Al lado de una profesión liberal para el psicólogo, se acrecienta la investigación en la psicología; junto al consultorio se abre el laboratorio; conjuntamente con la práctica y la aplicación, se acen- túa la teoría y el estudio. Y este doble desarrollo ha sido la causa y efecto a la vez de una subdivisión de la psicología en varios campos de exclusiva especialización, cada uno de los cuales ha pasado por la época de los pioneros y ha entrado desde un corto tiempo a esta parte, a una época de verdaderos campeones. Muy decisivos resultados, por ejemplo, se han obtenido en el estudio experimental de los atributos o condiciones esenciales de las actividades de la mente. Igual cosa puede decirse de los estudios relacionados con la fisiología, pues se ha dado con métodos para salvar el *impassé* tradicional de las relaciones entre el cuerpo y la mente. En el estudio de actividades anormales de la mente se ha obtenido resultados provechosos tanto para la psicología como para la psiquiatría. La psicología animal ha florecido en los últimos diez años con ímpetu sorprendentes. La psicología racial y social ha experimentado un desarrollo parecido y ha dado bríos nuevos a la antropología y a la sociología. La psicología aplicada, comercial, industrial o como se la quiera llamar, se ha convertido en una especialización que rinde no poco provecho a los laboratorios de muchos países. Y la psicología educacional, por último, ha progresado en forma de haber logrado estrechar y robustecer los lazos de conocimiento que deben unir a los distintos elementos de la vida institucional.

Todas estas ramas de especialización en conjunto, dan collar y vida a cada una de ellas. Y cada una de ellas hacen cosa

tan igual con todas las demás, que así como la subdivisión de la psicología obliga al psicólogo dedicarse a uno solo de los campos de investigación con preferencia de los demás, así la estrecha vinculación de las ramas en que a fuerza de grandes y complejos desarrollos se ha subdividido su ciencia, le obliga a cuidar celosamente de que su especialización no se haga a costa de un aislamiento de todos los demás campos de la psicología. Como todo hijo bueno de la sabiduría, está obligado a saber todo de un poco y un poco de todo.

Con lo que llevamos dicho creemos haber insinuado bien que la situación del psicólogo, contemporáneo es la del miembro de una comuna científica, en la cual todo esfuerzo individual parte de un fondo de conocimiento común y se dirige en el sentido de un beneficio también común. La psicología contemporánea ya no puede dispensar del obrero intelectual que dedica toda su vida a la acumulación de datos y estadísticas sobre movimientos reflejos en cada subdivisión de la escala zoológica; y menos puede hacerlo con los servicios del que se entrega a la tarea más cómoda y reconfortante de servir de intermediario entre los gruesos resultados que se obtienen en el laboratorio y las aladas teorías que han de sustentarse en la tribuna política o en la discusión filosófica. Ambos extremos de la variada serie de psicólogos contemporáneos contribuyeron de igual modo al desarrollo del conocimiento de la psicología.

Esta interdependencia de las adquisiciones y labores en la psicología contemporánea, no la presentaba la psicología de cualquiera otra época. Pero no lo creen así los más eruditos historiadores de la psicología, tales como Max Dessoir, Otto Klemm. (1) En los escritos indicados en nuestra nota marginal, estos autores afirman enfáticamente el carácter acumulativo de la psicología de tiempos anteriores a los nuestros. Para ellos, parece ser que la psicología ha pasado por un proceso histórico que se mueve a lo largo de cierta serie de nociones vagas o simples que han sido sustentadas en la Grecia antigua, aceptadas luego en la época del escolasticismo y en épocas ul-

(1) Introducciones a *Outlines of the History of Psychology*, por Max Dessoir, *A History of Psychology* por Otto Klemm.

teriores de heredadas tradiciones, y convertidas, por último, en lo que es ahora la psicología contemporánea.

El lenguaje que mejor le queda a esta actitud de los historiadores mencionados se halla ilustrado con exceso de claridad en las palabras que sirven de frontispicio a la historia de la psicología de Max Dessoir. "There is, as it were "dice" a night view of Greek life. The night which we mean is not dark and dead but filled with a life of mysterious activities and revelations. This darkness accompanies the entire development of ancient psychology. It continues then through the history of modern peoples, reaches indeed the present day and is never bound to disappear because it is bound up with permanent features of human nature" Quiere decir, que los griegos han aportado los primeros elementos con los cuales principia y termina la carrera de la ciencia del alma.

Desde luego, no se trata aquí de un error de atribuir importancia especial a la contribución que hicieron los griegos a la psicología. Se trata, más bien, de atribuir arbitrariamente a los griegos una contribución que se aviene con un miraje especial de la historia. Dentro del concepto algo monístico de la historia de la psicología, sustentado por los historiadores citados, cada una de las etapas históricas de esta ciencia parece encubar, por así decir, las etapas subsiguientes.

Para el historiador, en otras palabras, la psicología tiene un génesis en los griegos no porque los griegos fueron los primeros psicólogos en la civilización occidental, sino más bien, porque los griegos primero llevaron a cabo esas observaciones y generalizaciones que fueron condiciones iniciales indispensables para hacer que la psicología llegara a ser lo que hoy es. Así también, los psicólogos del escolasticismo ocupan según él, un lugar posterior al de los griegos, no sólo porque aparecen después de éstos, sino también porque heredaron lo que los griegos llevaron a cabo en una época anterior.

Pero esto no es lo más grave. Peor es que debido a ese esquema evolutivo y rígido a la vez, análogo al del universo spenceriano, el historiador se impone tareas gratuitas y difíciles por razones de "necesidades históricas".

Así es como luego de construir su bosquejo de etapas de una sucesión cronológica, el historiador tiene que dedicarse a establecer las funciones llenadas por cada una de ellas. Así sucede,

efectivamente, en todos los tratados (1) que se han escrito sobre la historia de la psicología. Según ellos, tres fueron las etapas y fueron tres las funciones que llenaron: La primera, la de la Grecia antigua, que ha tenido por función la de clasificar los hechos de la mente; en la segunda, la cual abarca todo el período del escolasticismo desde los primeros padres de la Iglesia hasta Santo Tomás de Aquino, la psicología se reducía a la función de explicar racionalmente las actividades mentales; y en la última y tercera etapa, en la época moderna desde Descartes hasta Herbart, más o menos, la psicología ya presentaba el carácter de una ciencia que como las demás ciencias debía adoptar la explicación genética de los hechos. Veamos un ejemplo de esta manera de hacer historia.

Ya hemos mencionado “la psicología de las facultades mentales” y hemos expuesto brevemente el interesante papel que está desempeñando en nuestros conocimientos históricos. A este asunto, repetimos, hemos de dedicar un capítulo especial; pero en cada una de las partes de este trabajo hemos de tener ocasión de decir algo al respecto. Aquí mismo tenemos que volver a él para ofrecer un ejemplo del error a que conducen “las necesidades históricas”. Ocurre, en efecto, que bajo la preocupación de que “la psicología de las facultades” ha sido obra de las primeras dos etapas de la historia de nuestra ciencia, su valor y sus condiciones se determinan generalmente de acuerdo con las funciones (de clasificación y racionalización) atribuidas a esas dos etapas históricas. De esta manera, se la identifica con la obra de los psicólogos de la Grecia antigua y del escolasticismo y se la supone haber sido lo que la psicología

(1) No sabemos que haya otros tratados sobre toda la historia de la psicología que los de Klemm y Dessoir, en Alemania; de Brett en Inglaterra y de Baldwin en Estados Unidos. Una obra, la primera quizá en la materia, es la de Carus, la cual ha sido escrita en Alemania hace más de cien años. Mucho se ha escrito sobre períodos determinados de la historia de la psicología. Aparte de los estudios de esta clase hallados en historias más o menos extensas de la filosofía como los de Gomper, Windelband, Weber, Herdman, Ueberweg, Kuno Fisher, Cousin, Zeller, esta clase de estudios ha sido cultivada por Siebeck, sobre la psicología antigua hasta Tomás de Aquino; por Dessoir sobre el oscuro período que media entre Leibnitz y Kant; por Kuno Fisher sobre la psicología del siglo diecinueve a partir de Wolf y por Ribot sobre aspectos modernos.

ha llegado a ser hasta poco antes del siglo XIV. Algunos autores han sido llevados por estas presuposiciones al extremo de afirmar que “la psicología de las facultades”, ha constituido un elemento indispensable de progreso para la ciencia, dadas sus funciones de clasificar los hechos mentales de modo que sea posible su explicación racional. Los mismos autores concluyen que los psicólogos de la antigüedad no esperaban hacer otra cosa que llenar dichas funciones y hoy día el nombre de “psicología de las facultades” no ofrecería, dicen, un término de reproche y de ridiculización, si el psicólogo antiguo hubiera afirmado explícitamente los propósitos que le animaban.

Así, por ejemplo, G. F. Stout en su *Manual of Psychology* dice: “reference to a faculty, though it is futile from the point of view of causal explanation, may none the less have a good and useful meaning from another point of view, that of classification. Now, some kind of classification is a primary necessity for the psychologist. To divide and arrange... and give appropriate names... is in itself a no small achievement. Many of the earlier psychologists were so absorbed in inquiries, of this nature that they ignored the need for discussing questions of origin and development. They tacitly assumed that their whole problem was one of classification. If they held and expressed this view with full distinction... faculty psychology could not be justly used as term of reproach”

Para Stout, pues, “la psicología de las facultades” ha satisfecho una necesidad “primaria” y absorbió a los primeros psicólogos en tal forma que les hizo olvidar problemas relacionados con el origen y el desarrollo de las actividades mentales moviéndolos a creer tácitamente que el problema que afrontaban era simple y exclusivamente el de la clasificación de los hechos que muchos siglos después serían objeto del estudio de la psicología. Como veremos más adelante, Stout no es el único que afirma, semejantes cosas. Para el objeto que lo hemos citado demás estaría detenernos aquí a objeto de hacer sentir sobre sus afirmaciones el peso de un minucioso análisis. Baste por ahora, tener presente la cita hecha como ejemplo de soluciones artificiosas a que dá lugar el método de describir la historia de la psicología por medio de escalas cronológicas de desarrollo y de funciones útiles y necesarias.

Parece ser que los autores que hemos citado ven en la historia de la psicología, el carácter de una comuna científica como que presenta la psicología contemporánea en la subdivisión y el aprovechamiento de los esfuerzos individuales y aislados. Esos autores ven en la psicología de otros tiempos, la misma actitud que la de la psicología de hoy con relación al trabajo aportado por cada una de las distintas ramas de la especialización en que se subdivide.

Ya hemos afirmado que esto no puede ni debe hacerse. La impresión que se recoge del estudio de las obras que son los elementos de juicio de la historia de la psicología es, en efecto, la de que el psicólogo del pasado, lejos de haber asumido tácitamente que su papel es el de traer sistemática y gradualmente las condiciones que él consideraba indispensables para hacer posible el advenimiento de lo que es hoy la psicología siempre ha estado dominado, más bien, por una tendencia a formular toda la técnica, y sistematizar todo el conocimiento, de la ciencia del alma, mediante, su propio esfuerzo aislado e individual. Su obra ha estado dirigida en el sentido que han tomado los esfuerzos intelectuales en la metafísica. Salvo el caso de algunos de los padres de la Iglesia que con muy poco éxito pudieron trasplantar a su época la psicología aristotélica, el psicólogo nunca tuvo predecesores en su obra. A esta afirmación, de por sí fuerte, debemos agregar que, para el psicólogo antiguo, la obra de los que le precedieron en la historia de la psicología, era una huella que siempre ha tratado de escapar, un antecedente malo del cual ha tratado siempre de librarse. A tal punto se cuidaba de no aparecer emparentado con lo que se acumulara anteriormente a él, que al poner manos a su contribución a la ciencia, generalmente arremetía contra la obra de todos sus predecesores. Ésa era, en verdad, la única referencia que hacía al pasado de su ciencia; y en cuanto al futuro de ella, no cabía más referencia que la de su propia obra.

Descartes, por ejemplo, después de dieciseis siglos de haberse escrito un tratado como el "De Anima" de Aristóteles tan extremadamente superior a los que se escribieron no sólo antes, sino también siglos después de aparecer el "Discurso del Método" decía al comenzar su obra psicológica: "No tendría ninguna esperanza de llegar a la verdad en esta materia, si antes no abandonara el camino seguido por mis antecesores.

Esta es suficiente razón por el cual me veo en la obligación de escribir ahora del mismo modo en que lo hacía si se tratara de un asunto que nadie anteriormente a mí ha rozado siquiera” (1).

El mismo Aristóteles nos ofrece un ejemplo de una aprehensión más acentuada aún para con sus predecesores. Casi toda una tercera parte de “De Anima” está dedicada precisamente a la crítica de las nociones sustentadas desde Thales hasta el Stagerita acerca de los fenómenos mentales. En nuestra sección en que nos ocupamos detenidamente, más adelante, de la psicología aristotélica veremos las diferencias que separan a Aristóteles de los que se ocuparon de dichos fenómenos con anterioridad a él. Por el momento, basta mencionar de paso el capítulo primero de “De Anima”, el cual es una extensa afirmación de lo que declara Descartes en la cita anotada. Pero no se puede resistir a la tentación de detenernos, aunque más fuera de paso, en algún pasaje (2) de ese capítulo. En él, Aristóteles arremete contra sus predecesores en la investigación psicológica y con frecuencia se dirige contra Platón en un lenguaje que ha sido imitado por una gran serie de críticos modernos que escribieron contra la psicología antigua. Como veremos más adelante, su crítica consiste en una minuciosa interpretación de la psicología de sus antecesores para demostrar, como él mismo lo expresa, que su propia psicología es una nueva serie de conclusiones acerca del alma, las cuales son el resultado de un estudio “hecho nuevamente desde sus primeros principios” (3).

Igualmente significativo es el ejemplo que ofrece la contribución de Jhon Locke a la psicología. Esta contribución fué aportada de muy distinto modo que el que le atribuyen los tratados históricos que se basan sobre una serie de etapas cronológicas caracterizadas por funciones de progreso científico especiales. En realidad, la psicología de Jhon Locke, comprendida

(1) DESCARTES: *Les passions de l'ame*, pág. 10.

(2) Ver traducción de De Anima en inglés por Hicks o en francés por Saint Hilaire; especialmente libro 1.º cap. I Sección 7.

(3) Idem, libro 2.º cap. 1.º Sección 1.ª véase también sección 2.ª del mismo capítulo, en el cual Aristóteles dice: “el alma, en este tratado no debe ser considerada como entre nuestros predecesores”, etc., ver también la versión de De Anima por Trendelemburg, 407, B.

en su “An Essay of the Human Understanding”, lejos de haber sido inspirada en propósitos de hacer un aporte a la escala progresiva de un desarrollo que ya ha tenido dieciseis siglos de historia, ha sido, como lo dice Locke mismo, inspirada en una discusión filosófica entre varios amigos suyos, en la cual se tropezaba en una falta y una necesidad de conocimiento, sentidas intensamente, por todos ellos, acerca de los fenómenos mentales” (1).

Por último, es interesante observar que un psicólogo tan reciente como Herbart, ofrece uno de los ejemplos más interesantes de divorcio con el pasado de la psicología. En verdad, la mayor gloria atribuida a Herbart (mal atribuida como se verá luego) es la de haber dado el último golpe en la separación entre la psicología antigua y la moderna. Una buena parte de su gruesa obra “La Nueva Psicología” (2) es una crítica acerba de la psicología antigua.

Evidentemente, pues, no hubo en la historia de la psicología una apropiación continua de las posesiones intelectuales de una época por otra. Como veremos en su debido lugar, las fuerzas sociales que motivaron en gran parte la investigación psicológica no han permitido semejante apropiación. Por otra parte, el mismo carácter del objeto que estudia la psicología ha impedido que una adquisición en una época dada fuera el resultado de desarrollar adquisiciones de una época anterior. Nos referimos, desde luego, a las dificultades en que siempre se ha tropezado para precisar exactamente el objeto de ese estudio. Claro es que en términos generales se ha convenido, en todas las épocas, que ese objeto es la “conciencia”, “alma”, “mente”. Pero es un hecho bien conocido que aun los textos de psicología de nuestros días declaran que la “conciencia” no puede definirse en otros términos que en los de sí misma. Y, cuando una cosa tiene que ser definida en términos de un objeto ajeno a ella, (desde los días Anaximandro hasta los nuestros, este objeto ha sido religioso, institucional o material) es del todo imposible evitar que cada vez que éste cambie, también cambie

(1) Introducción al *Essay of the Human Understanding*.

(2) Páginas de igual crítica hay en su *Psychologie als Wissenschaft* y su *Lehrbuch der Psychologie*.

lo que con él se ha identificado, Esta es la causa más fundamental que, como veremos más adelante con superabundancia de prueba, ha hecho que la historia de la psicología sea la historia no de una, sino de muchas psicologías.

Ocurre, por otra parte, que en el fondo de las transformaciones experimentadas por la ciencia de las actividades mentales, ha quedado como asentada una terminología, fija e inalterable, que en distintas épocas ha ofrecido un vocabulario técnico común para dar expresión a sistemas de psicología radicalmente diferentes. Y es deber ineludible de un historiador, determinar a punto fijo dentro de la terminología de un psicólogo, todo lo que es nativo y propio a él, y, por otra parte, todo lo que no lo es. Esta es una tarea difícil. No es fácil, por ejemplo, decir que significaba “idea” o “sensación” para Platón y Spinoza, para Hume y James.

Muchas son las generalizaciones, sin embargo, que se han hecho con las singularísimas acepciones que tienen vocablos como los citados en los precursores de la psicología; una de estas generalizaciones será en gran parte nuestro tema siguiente.

II

LA “PSICOLOGÍA DE LAS FACULTADES MENTALES”

Aunque lo que más nos concierne aquí es la descripción histórica de la “psicología de las facultades”, es decir, los conocimientos que tenemos acerca de su origen, desarrollo y final destino, no estaría demás ocuparnos de la crítica que desde Herbart ha venido desacreditándola y haciendo de su nombre un término adecuado para designar todo lo que en la psicología contemporánea es inaceptable y detestable. Bastará aquí la cita textual de los críticos tales como Herbart, Stout y Thorndike.

Herbart dice: “La psicología de las facultades explica los fenómenos mentales nada más que mediante clasificaciones y reclasificaciones. Después de clasificarlos, adjudica a cada fenómeno un poder especial de la mente y a cada poder atribuye distintas posibilidades de manifestaciones mentales. Cuando no halla poderes a los cuales pueda atribuir dichas posibilidades, crea o supone la existencia de nuevos poderes para cada una

de las posibilidades que alcanza a clasificar. De este modo, la clasificación de los hechos mentales (útil para un dominio total de las actividades de la mente) es identificada sin ninguna razón con el estudio de la psicología. Y en lugar de un sistema completo de leyes psicológicas, se obtiene un mero agregado de poderes mitológicos". (1)

Stout dice: "La psicología de las facultades" cometía la falacia de tomar como causa de un hecho mental el concepto racional con que lo identificaba. Era el caso de la respuesta dada por uno de los protagonistas de las obras de Molière al pedírsele la razón por la cual el opio produce sueño. "El opio produce sueño", contestó, "porque tiene un poder soporífero". En la psicología de las facultades sucede cosa parecida al explicarse los hechos mentales mediante la referencia de cada una de ellas a una *facultad* correspondiente. Las desventajas de todo esto son nevidentes. Asignar a una facultad la causa o la condición esencial de un estado de alma es, ni más ni menos, que encerrarse en un círculo vicioso o no es dar explicación alguna" (2).

Thorndike dice: "Decir que el hombre tiene la facultad de memoria, era, para la "psicología de las facultades", explicar todo lo que puede explicarse acerca de la forma en que el hombre está influenciado por su propia experiencia. Una ciencia de esta clase podía precedir muy poco la conducta de un hombre dado en una situación dada. Esta ciencia concebía la mente con una máquina de la cual eran partes las "facultades" catalogadas por el psicólogo. Postulaba que ante la experiencia la mente se ponía en actividad, la percepción la percibía la discriminación la distribuía en sus distintos elementos, la memoria la retenía, la sensación la sentía y así sucesivamente. Afortunadamente esta ciencia está desapareciendo del dominio del psicólogo y no se necesita decir a su respecto nada más que era una ciencia falsa, una verdadera mitología" (3).

Ahora bien, desde Herbart hasta nuestros días todo el mundo ha estado de acuerdo en que la "psicología de las facultades", a pesar de que sus resabios pueden hallarse en al-

(1) *Psychologie als Wissenschaft I Utheilung.*

(2) *Manual of Psychology*, págs. 104-105.

(3) *Educational psychology*, vol. I, págs. 11 y 174. Vol. II página 364.

gunas teorías contemporáneas acerca del problema del conocimiento, ha sido una especie de leyenda mitológica de las actividades mentales. Pero leyenda peor parece ser la que nos ha explicado y descrito hasta ahora la historia de la “psicología de las facultades mentales”.

Esta descripción ha entorpecido nuestro miraje de la historia de la psicología. Nos ha acostumbrado a pensar que la historia de la psicología comprende dos y solo dos tipos de investigación: la que se basa sobre el concepto de “facultades” y la que no se basa sobre ese concepto. El asunto ha llegado a ser uno de los más importantes de la historia de la psicología. El historiador por su parte, se ha encargado de trazar una línea de demarcación entre la psicología antigua y moderna, mediante el descubrimiento de los hechos que pusieron término a la “psicología de las facultades”.

Como resultado de esa tarea del historiador, se ha llegado a la conclusión de que la “psicología de las facultades” tuvo su origen en Aristóteles, fué desarrollada por el escolasticismo y dominó hasta los tiempos de Herbart, quien logró finalmente desacreditarla por completo.

Otto Klemm, por ejemplo, autor de la más reciente y más difundida obra sobre la historia de la psicología, declara, sin escrúpulo alguno: “La doctrina de las partes del alma (Klemm se refiere a la que sostuvo Platón) se convierte en Aristóteles, en la (nótese el artículo) psicología de las facultades mentales...; la cual ha estado en boga por mucho tiempo. Durante el escolasticismo ha revivido a pesar de los notables comienzos que entonces se hacía en la psicología empírica. Pero el paso más decisivo contra la psicología de las facultades fué dado en Alemania con la memorable crítica que le dirigió Herbart”. (1)

No es difícil demostrar que los citados juicios históricos no se basan sobre hechos auténticos y reales. A juzgar por las evidencias que fácilmente pueden estar a nuestro alcance, parece ser que ni Aristóteles fué el originador de esa psicología, ni fué Herbart quien la destruyó. Veamos por partes estas dos figuras al través de los hechos por los cuales no pueden ser tomados como los protagonistas del origen y fin de la psico-

(1) *A History of psychology*, págs. 44-69. Véase también E. F. Buhner *A Study of Kant's Psychology*, págs. 27-32. T. M. Baldwin, *Outline of the history of psychology*.

logía de las facultades. En esta sección de nuestro trabajo estudiaremos la cuestión con respecto a Aristóteles, a quien dedicaremos la sección siguiente también, a fin de que, después de haber determinado lo que su psicología no es, podamos determinar con detenimiento lo que sí es. Al estudio de las relaciones del escolasticismo y sus desarrollos en la psicología cartesiana con la teoría de las facultades, dedicaremos nuestra cuarta parte y a Herbart nos referiremos ampliamente en la quinta y última.

Con relación a Aristóteles, las evidencias que se oponen a dicha identificación pueden reducirse a una mera cuestión filológica, pues en sus escritos la palabra “facultad” no existe, por lo menos para designar dos hechos psicológicos con que generalmente va unida en tiempos modernos. Ciertamente es que los numerosos traductores de Aristóteles han hecho un uso exagerado de dicha palabra. Pero a pesar de eso, una comparación detenida entre varias traducciones nos dan buenas bases para negar la existencia de una palabra equivalente a “facultad” en el vocabulario de la psicología aristotélica.

Los traductores, por ejemplo, difieren considerablemente entre ellos con respecto al sitio que ha de ocupar la palabra “facultad” en los escritos del stagirita. Así es como no solo vierte a la palabra “facultad” en un gran número de términos aristotélicos, sino que traducen un solo vocablo griego como *δυναμις* a una gran serie de términos modernos como los de *parte, función, elemento, afección, poder, facultad, carácter atributo, compuesto*, y hasta *cosa de alma*. (1)

Dentro de los elementos de este problema filológico podemos hallar algunas de las dificultades en que se tropieza para traducir la psicología de Aristóteles a la terminología de la psicología moderna. Al pasar por las horcas del pensamiento moderno, deja de ser aristotélica para convertirse en psicología moderna. En las seis traducciones mencionadas al pie, las tendencias predominantes de la época o lugar en que fueron hechas determinan en gran parte la interpretación del texto griego.

(1) Compárese traducciones de *De Anima* por Hicks, Hammond, St. Hilaire, Rodier, Busse, Wallace, especialmente libro I, cap. I, sección 6; libro III, cap. 3, sección 1-2.

Cosa peor aun, ocurre cuando la interpretación ha de supeditarse a una crítica o al propósito de reconstruir los hechos interpretados. En tales casos, estos hechos se contrastan generalmente con la nueva teoría o escuela a que pertenece el traductor y la importancia de ellos es mermada al propio tiempo que se les dá autenticidad histórica. Esto es, en efecto, lo que ha ocurrido a la *De Anima* en los escritos de Herbart, a quien se debe la creencia de que Aristóteles fué el creador de la psicología de las facultades. De parte de Herbart, esta imputación acusa no poca ingratitud suya, puesto que la actitud, y hasta el mismo lenguaje que ha empleado en su crítica contra la “psicología de las facultades”, parecen ser una pálida imitación de los comentarios que hace Aristóteles, en su tratado de psicología, sobre las ideas sustentadas por sus antecesores.

Fué Aristóteles, en efecto, quien en un lenguaje nunca igualado desde entonces, ha tratado por primera vez de librar a la psicología de elementos artificiosos como los que sirvieron de base a la “psicología de las facultades mentales”. Los pasajes que pueden citarse al respecto tienen una gran similitud con las críticas contra la “psicología de las facultades” citadas más arriba. Así, por ejemplo, leemos en *De Anima* cosas como éstas:

“Pensadores hay, en verdad, que declaran que el alma está dividida en distintas partes, y razona con una de ellas, desea con otra y así sucesivamente. Aquí cabe preguntar ¿Qué es lo que une a todas esas partes del alma? Seguramente, no es el cuerpo que las une; lo que generalmente se sostiene es que el alma une al cuerpo. Ahora, si es otra cosa que el cuerpo, tampoco podrá ser el alma misma; y aun en el supuesto que se supiera que es lo que une a las partes del alma, cabría preguntarnos nuevamente si esto que las une es una unidad también subdividida en partes. Si no está subdividida en partes, por que no ha de ser ello el alma misma. Si, por el contrario, no estuviera subdividida también en partes, tendríamos que inquirir por lo que la une; de este modo nuestras preguntas nunca tendrían fin” (1).

“También surgirían interrogantes acerca de las distintas partes del alma; nos preguntaríamos, por ejemplo, que poder

(1) Idem libro I. cap. 5. Secc. 22.24.

ejerce cada una de ellas sobre el cuerpo, puesto que si el alma une al cuerpo probablemente es que cada una de sus partes esté unida con alguna porción del cuerpo. Esto, sin embargo, parece ser imposible; es hasta imposible imaginar la parte del cuerpo que estaría unida a la razón y la manera en que esa unión se efectuaría. Las plantas, por ejemplo, y algunos animales siguen viviendo después de haber sido cortados a pedazos; lo cual implicaría que cada una de sus partes posee un alma... por lo menos cada una de sus partes posee sensación y poder de ciertos movimientos durante algún tiempo”. (1)

“Un punto de vista más plausible sería el de sostener que el alma, y no sus partes, siente dolor y placer, siente temor y emoción, está irritada, percibe, infiere...; pero aunque todo esto puede en realidad ser verdad, debe admitirse que hablar del alma para decir que se siente irritado o siente temor, es tan inapropiado como decir que el alma teje o trabaja. Quizá sería mejor, por esa razón, no decir que el alma aprende, se siente compadecida, infiere o siente placer; sino, decir que el hombre hace todas esas cosas por medio de su alma”. (2)

Citemos, por último un pasaje más, cuyo lenguaje es idéntico al que han empleado los enemigos más acérrimos de la “psicología de las facultades”.

Es de recordarse entre éstos, a Herbart y a sus frases citadas más arriba, en las cuales arguye que una psicología a base de facultades mentales lleva al extremo de tener que enunciar una serie sin fin de facultades. Dice Aristóteles: “El alma sostiene algunos, está compuesta de elementos constituyentes de toda la existencia a fin de poder percibir y conocer toda cosa existente. Esta teoría envuelve numerosas imposibilidades (absurdos) puesto que parte de la base de que lo semejante conoce lo semejante; lo cual implica que el alma está compuesta de los elementos que son objeto del conocimiento. Pero los objetos de nuestro conocimiento comprenden muchas otras que los elementos componentes de la existencia. Y lo que es más interesante aún, es que dichos, elementos son de un número ilimitado. Aún admitiendo, pues, que el alma percibe y conoce en la forma descripta, nos resta preguntarnos por cua-

(1) Idem, libro I, cap. 5, secc. 26-27.

(2) Idem, pág. 1, cap. 4, secc. 13-14.

les elementos conocería a Dios, al hombre o cualquier cosa compuesta... o el bien o el mal". (1)

En las citas anotadas, no hemos querido estudiar la psicología de Aristóteles. Esto lo haremos más adelante al trazar los caracteres más importantes que debiera revestir la interpretación de su psicología. Aquí sólo hemos deseado poner de relieve dos hechos que están en conflicto con la identificación de *De Anima* con la "psicología de las facultades". Estos mismos hechos tendrán mayor fuerza cuando los observaremos en el contexto total de esa obra. Pero, por ahora, parece ser evidente que la distancia que separa a Aristóteles del concepto de "facultades" es por lo menos tan grande como la que separa de ese concepto a Herbart. Y esto puede decirse dos veces, porque en realidad lo que separa a Herbart de ese concepto no es, como veremos luego, una psicología propia de grandes méritos y ventajas sobre la que ha criticado, sino, la misma crítica de que es autor y nada más. Pero como ya hemos visto, su misma crítica no presenta elementos de una sabiduría que no haya estado al alcance de Stagirita.

III

LA PSICOLOGÍA DE ARISTÓTELES

El decir de Henry Maine que "no hay nada en el mundo, excepto las ciegas leyes de la naturaleza, que no sea griego en su origen", no siempre ha servido para hacer justicia a los pensadores de la Grecia antigua. Ningún homenaje, por ejemplo, se rinde al pensamiento griego, cuando se le atribuye la paternidad de los conocimientos post-helénicos de la psicología. Es ésta una especie de imputación que inhabilita, a los que la hacen, para entender a los griegos antiguos.

Cierto es que hubo una apropiación de la psicología de los griegos, especialmente de la de Aristóteles, siglos después de la desaparición del último de los académicos de Atenas. La apropiación, sin embargo, ha significado una alteración, la cual como se verá más adelante, ha revestido en muchas ocasiones caracteres bien caricaturescos. Todo el conocimiento de la

(1) Idem, cap. I, pág. 409 B; secc. 20-30.

Grecia antigua acerca de la naturaleza de las actividades mentales no podía imitarse o apropiarse sin antes ser transfigurado con el sello de la época en que se la apropiara.

No es difícil determinar alguno de los factores que presentan este estado de cosas único, inimitable, inaccesible, en el pensamiento griego, especialmente en sus adquisiciones, en la psicología. Puede aducirse, por ejemplo, que las tendencias materialistas de los primeros pensadores griegos, y sus preferencias por las explicaciones hechas en los más simples términos, arraigan en la Grecia una disposición a explicar la mente y la realidad en su terminología común.

La diferencia entre lo físico y lo psíquico que nos trajo el cristianismo no podía haber sido concebida en Grecia. Lo mental y lo material, tenía allí los mismos atributos. Lo físico era atribuído a lo psíquico y lo psíquico a lo físico indistintamente. Así fué como Thales podía decir que el magneto tiene alma; y así Heraclitus podía decir que “el alma se siente deleitada al humedecerse”.

En un mundo como ese en donde la naturaleza podía tomar ya la forma del universo de las ideas de Platón, o ya la del universo de los átomos de Demócrito, sería nada menos que paradójico que se sustentara una creencia como la que sirve de base a la psicología de facultades, es decir, una fe implícita en los poderes ocultos de una mente también oculta. En un mundo reflexivo como ese, las actividades mentales presentan un problema que debe ser resuelto a la manera de los que presentan hechos como el agua, el calor, el ojo, etc. Eso es lo que en realidad sucedió. Y en el fondo de esta manera de encarar el problema de la mente, palpita esa riquísima enseñanza para todo el intermezzo histórico que nos separa de los griegos, de que la naturaleza y la mente son hechos afines y nada distintos entre sí. Ha sido por el desarrollo de esta doctrina que hallamos en Aristóteles la teoría de que la mente es una consecuencia lógica de hechos naturales determinados, y no un vacío fantasma como se ha creído después de Aristóteles.

*
* *

El detenido estudio de Aristóteles con relación a su interpretación de los fenómenos mentales no se ha hecho todavía,

quizás a causa de que los numerosos estudios que se han hecho de un tiempo a esta parte sobre Aristóteles, han estado inspirados en intereses puramente filosóficos y no psicológicos. Esto es de lamentarse porque representa el abandono de un problema histórico sumamente fascinador, que ilumina una fracción considerable del pensamiento aristotélico.

La falta de interés histórico por parte del psicólogo contemporáneo es en gran parte la causa del abandono. Claro es que bien se justifica esta actitud del psicólogo contemporáneo, puesto que éste no puede, por cierto, sacar ningún provecho, del pasado de su ciencia. Pero distinto es el caso si se le considera con relación al historiador. No se justifica de ninguna manera que éste ceda a la influencia del psicólogo. Su deber es el de descubrir hechos en el pasado, cualquiera que fuere su utilidad o la acogida que se merecieren en el presente.

Dado, pues, el estado de cosas que reina en la familiarización con la psicología de Aristóteles, el presente estudio ofrece dificultades y deficiencias que sólo podrán ser subsanadas por estudios ulteriores. Una de estas deficiencias es forzosamente la de una falta de otros recursos de presentación que los que ofrece el lenguaje técnico de Aristóteles. Lo cual requiere no poca generosidad y esfuerzo por parte de los que se interesaran en el problema aquí planteado. Una segunda deficiencia es la de que no nos será posible hacer una presentación bien detallada de las implicaciones de la psicología aristotélica como sería de desear luego de describir uno de los aspectos de nuestra interpretación. El aspecto que hemos escogido ofrece a nuestro propio criterio, los elementos de una metodología, por así decir, para una interpretación de la psicología de Aristóteles.

*

* *

La psicología aristotélica es parte inclusiva e integrante del *sistema* filosófico de Aristóteles. Cualquier otra rama del conocimiento cultivada por él, es parte inclusiva e integrante de su sistema. Así como no se puede, por ejemplo, conocer su lógica sin un conocimiento especial de su metafísica y de su obra en general, así no se puede conocer su psicología sin tener un conocimiento especial de su física y de los caracteres generales de su obra.

Esta dependencia mutua de todos sus escritos, es en sí, misma un hecho capital que postula Aristóteles en su *Lógica*. En su *Analítica posterior*, por ejemplo, hallamos que define la ciencia como “la investigación de objetos necesarios, que parte de principios necesarios”. Por consiguiente, no se puede hacer justicia a su “ciencia del alma”, si antes no determinados cuales son los “objetos necesarios” que investiga y los “principios necesarios” de que parte.

¿Cuáles son esos “objetos necesarios” y esos “principios necesarios”?

Este interrogante encuentra su respuesta en los elementos de la situación lógica en que se coloca su *Física*. Sólo dentro de la situación lógica en que se coloca Aristóteles, al describir el proceso de cualquier fenómeno de la naturaleza, y sólo mediante el esfuerzo de inferir desde esa situación la acepción de sus ideas, podemos darnos cuenta de lo que sostenía Aristóteles con respecto a las actividades de la mente. En una palabra, para lograr un conocimiento de su psicología tenemos que acecharla por todas las tranqueras de su lógica.

Es ésta la misma, lógica de los predecesores de Aristóteles, elaborada y sistematizada por él en algunas de sus más remotas consecuencias. Impresionados por los cambios ordenados y cumulativos que parecen supeditar en la naturaleza los fenómenos orgánicos e inorgánicos a finalidades especiales o tipos singulares de organización, los pensadores de la Grecia antigua concebían los fenómenos de la naturaleza como por medio de instantáneas fotografías, al decir de Bergson, tomadas en su colectiva carrera a intervalos fijos. Necesariamente, pues, fué que los fenómenos de la naturaleza parecíanles actividades eternas y “autoevolutivas” de un preestablecido drama universal; y cada fenómeno derivaba su significado del papel que desempeñaba su propia participación en la unidad total de la realidad.

Lo significativo es que, — de la totalidad de los cambios universales los griegos antiguos derivaban el significado de cada uno de los fenómenos de la naturaleza. Su conocimiento de la realidad debía partir, para ser tal, de la realidad total, la cual trascendía, en muchos sentidos, la percepción humana; y ese conocimiento debía estar dirigido, para ser genuino, a las realidades constituyentes de la realidad universal, a las esen-

cias particulares, las cuales, también, transcendían a la observación.

Todo esto, por ejemplo, observado, al pie de la letra por el bosquejo del universo que encontramos en el sistema de Platón. Propúsose este sistema nada más que señalar los fines y los valores de las actividades humanas; y para lograr su propósito se vió en la obligación de poner de relieve todo el universo del cual dichos fines y valores toman parte. En otras palabras, este sistema filosófico es la culminación de aquellos maridajes, frecuentes en el pensamiento griego, los cuales no tienen otra representación en tiempos modernos que los de Mundo-Razón, — o Mente-Cosa—. La expresión se hizo explícita en el concepto de tres mundos u órdenes de existencia formulados por Platón. Uno de ellos, comprendía al *ser*, o la realidad que en el lenguaje platónico viene a ser tomado en su sentido psicológico y hecho, al mismo tiempo, entidad metafísica llamada “forma”, “actualidad”, o “idea”. El otro comprendía el *no-ser*, los fenómenos contingentes, los cuales son “sombras” de la realidad. Y el tercero, era reservado para el “alma” a fin de fundamentar la teoría de Platón, de que toda esta trilogía universal es puesta en movimiento por la “memoria”, según algunos; por la metempsicosis según otros.

En Aristóteles, desaparece esta fantástica trilogía. Sin embargo, subsiste por completo su “ideología” y, lo que es más, ésta recibe el retoque que la convierte en una bien sistematizada lógica de lo final y eterno de la existencia.

A este desarrollo aristotélico de la lógica del pensamiento griego, según la cual el conocimiento de un fenómeno o hecho dado consiste en referir el hecho a la “idea” que le corresponde en el mundo de la realidad, debe la psicología aristotélica su carácter único y distintivo. Lo “mental”, como ya hemos dicho, recibía la explicación de cualquier otro fenómeno del mundo. Es decir, lo “mental” se desenvuelve como un hecho del mundo del *no-ser*, y al mismo tiempo guarda relación con su correspondiente idea en el orden del *ser*, como cualquier otro fenómeno del *no-ser*.

Por lo tanto, el cambio sufrido por la lógica griega en manos de Aristóteles, consiste en que él, a diferencia de Platón, relaciona las “ideas”, o “formas”, no sólo entre sí, sino también con el mundo de los fenómenos contingentes. Cuandoquiera

que una sucesión de cambios se dirige hacia su finalidad o ideal, la naturaleza de los hechos es identificada por Aristóteles con sus “ideas” o “formas”. La “idea” o la “forma” significa para él la última manifestación de los cambios de un fenómeno.

Así es como en Aristóteles, el concepto del cambio llega a tener una gran significación. Los cambios en las cosas son manifestaciones de la “forma” o la “idea” de las cosas. Los cambios son para la percepción humana el vehículo en que la realidad o la “idea” se exhibe. El último cambio de una cosa es su “forma” o “idea” su realidad.

Lo contingente, lo irreal, recibe en Aristóteles también el nombre de *potencialidad* el cual debiera haber dado no poco que hacer a los pocos que han tratado de interpretar su psicología. Sin embargo, como lo hemos notado más arriba, para ellos esta palabra *δυπαμς* ha sido muy descuidada y descuidadamente traducida, pues ha recibido la larga serie de vocablos citados en su debida ocasión (véase página 232).

Para los traductores, la palabra potencialidad ha sido traducida generalmente por la de “facultad” o “poder” en el sentido de subjetivismo que tienen estas palabras en la psicología moderna o en las ciencias naturales post-darwinianas. Ahora bien, si los traductores al ocuparse de “potencialidad” se hubieran preocupado por el vocablo “actualidad” con el cual va hermanada en Aristóteles, no se hubieran permitido el error aquí señalado. En efecto, si “potencialidad” fuera lo que en tiempos modernos significa “facultad” o “poder”, entonces el proceso de lo ‘potencial’ a lo “actual”, que es el proceso del *ser* al *no-ser*, sería un proceso de evolución en el sentido darwiniano más estricto; o sería, por lo menos, el proceso de las operaciones mentales en el sentido dado a éstas por la psicología de las “facultades mentales”.

Pero en Aristóteles potencialidad no quiere decir nada de eso; no hace surgir ninguna cuestión de poder causal. Causas para Aristóteles, se atribuyen a la “actualidad”. Sólo la actualidad contiene dentro de sus elementos de una prioridad causal. Y esta función de lo “actual” hace que la “potencialidad” signifique en Aristóteles lo exactamente opuesto a lo que significa en tiempos modernos.

En nuestros tiempos, por ejemplo, “potencialidad” significa poder, potencia; quiere decir algo real. Para Aristóteles,

por el contrario, significaba impotencia, inexistencia metafísica: o sea, algo irreal. Lo real es lo “actual”, lo “idea”, que es un hecho psicológico, conceptual, convertido en una existencia metafísica a cuyo lado se forma un orden de contingencias como consecuencia de la falta de capacidad, por parte de nuestras percepciones de tiempo y de espacio, para oponerse en contacto con lo real.

*

* *

Por otra parte los dos órdenes de existencia, en la “potencialidad” y el de “actualidad” están relacionados de una manera especial: el de la “actualidad” es un orden de realidad perfecta, divinamente perfecta; el de “potencialidad” *tien-de*, y siempre está en procesos de llegar, a obtener títulos de perfección que lo incorpore en el orden de la actualidad.

El secreto de esta relación es el de una escala de valores de la “actualidad”. En primer término tenemos la actualidad mayor, única, establecida por encima de todas las demás actualidades” y comprendiéndolas a todas ellas: es la “actualidad” de las “actualidades”, la actualidad pura o sea, lo que Aristóteles llama Dios. Ahora bien, la más mínima disminución de esta “actualidad” nos da una “actualidad” inferior a Dios, a la “actualidad” pura y resulta ser también “potencialidad”.

De manera, pues, que existe una sola actualidad pura: Dios. Y, cuanto más descendemos de Dios y pasamos por los cuerpos celestes a “actualidades” cada vez más inferiores, tanto más lejos los fenómenos estarán de la “actualidad” pura y tanto más cerca (y dentro) estarán del orden de las potencialidades”. Es decir, cada “actualidad” fuera de Dios, es una “potencialidad” de una “actualidad” superior. La relación causal que existe entre los dos órdenes es la que ha prevalecido en la filosofía desde Platón a Plotino: la cual, se desprende de la doctrina de que todos los hechos del universo son derivados o disminuciones de la realidad superior, el primer principio, Dios, y están en constante ascensión hacia él.

Antes de entrar en la aplicación de estos oscuros conceptos a la interpretación del significado aristotélico de las actividades mentales, no debe descuidarse otro elemento más de la lógica que preside en su *Física*. Nos referimos al concepto

aristotélico de cambio o movimiento sobre el cual descansa el principio de desarrollo o de “evolución” que muchos han caracterizado como precursos de la teoría evolucionista moderna. Cabe decir aquí, a boca de jarro, que lo Aristóteles concebía por “desarrollo” o “evolución” era lo exactamente opuesto a lo que estos conceptos significan para los modernos. Para Aristóteles, en efecto, “movimiento” quiere decir impulsión hacia el primer principio, hacia lo inmutable, eterno y fijo; significa atracción de las “potencialidades” ejercida por la “actualidad” pura.

En otras palabras, “movimiento” o “cambio”, en el sentido aristotélico, es una manifestación del hecho de que todos los fenómenos, todas las “formas” o “ideas” están arrolladas en Dios y simultáneamente están en constante proceso de desenrollarse de él. Esta “actualidad” pura, Dios, constituye el punto superior de la jerarquía de los valores adjudicados a los hechos y se manifiesta en las “actualidades” inferiores como etapas de su propia realización. A estas manifestaciones suyas, Aristóteles llama corrupciones, así como llama perfecciones a las manifestaciones de “actualidades” inferiores en “actualidades” de un orden superior. Estas corrupciones y perfecciones constituyen los elementos de lo que Aristóteles llama “movimiento”, y éste movimiento es la base del concepto aristotélico de evolución.

Bien pues; desde que ese movimiento y esa evolución tienen su punto de partida en el primer principio, en Dios, el desarrollo de la potencial a lo actual, no parte de la “potencialidad” sino, de la “actualidad”. En la semilla, por ejemplo, ya existe, según Aristóteles, la planta, por otra parte la larva, la ninfa y todas las etapas intermediarias del huevo al insecto, son degradaciones del insecto. Es decir, para Aristóteles la escala de los fenómenos naturales no es, como para un Darwin, una escala ascendente. Sus palabras, *natural nihil facit per saltum*, podrían significar en el *Origen de las especies*, de Darwin, que “las especies son los descendientes modificados de otras especies eternamente modificables”; pero en la *Física* de Aristóteles significa que, por el concepto de la inmutabilidad de todas las especies “podemos trazar la concatenación causal de todas las especies, por medio de la percepción intelectual del espíritu artístico que las ha creado y podemos abarcar en ella hasta

aquellas especies que no presentan suficiente gracia para deleitar la vista”.

En una palabra “potencialidad” es actualidad disminuída o corrompida; cambio, es la realización de las actualidades inferiores y superiores; y “evolución” es la rigidez y la eternidad de la jerarquía de la existencia.

*

* *

Tales son, a nuestro criterio, algunas de las premisas más importantes que soportan el concepto aristotélico acerca de las actividades mentales. Frente a estas premisas no se puede, ante todo, ver ningún rastro de subjetivismo en la psicología de Aristóteles. En efecto, dentro de toda la jerarquía aristotélica de los fenómenos de la naturaleza, un *estado interior*, un *estado de alma*, en el sentido psicológico moderno, es decir, un estado que puede conocerse a sí mismo, sólo puede ser atribuído a la actualidad superior que contiene todas las demás actualidades, al pensamiento del pensamiento o ideas de las ideas, o sea, al Dios aristotélico.

Fuera de Dios, no hay cosas en el mundo que según el sistema de Aristóteles pueda contenerse (para poder conocerse) a sí misma. Todo otro hecho en el mundo es una “idea” o “forma” o “actualidad” en el sentido de un corte seccional de la realidad. Es verdad, todo otro hecho fuera de la actualidad pura, es físico en nuestra acepción moderna de la palabra.

Veamos ahora la explicación de hechos psicológicos como los de sensación y sentimiento en términos de actualidad y potencialidad. En otros términos, la sensación y el sentimiento son parte de un sistema cosmológico y tienen que ajustarse, en primer lugar, a las categorías que rigen a dicho sistema. Cuando Aristóteles, por ejemplo, considera los hechos psicológicos como correspondientes a “actualidad superiores”, lo hace porque les ha adjudicado en su sistema un lugar entre la perfecta circularidad de la noción de los cuerpos celestes y las cualidades de hechos físicos como las de suavidad y dureza.

En segundo lugar, la sensación y el sentimiento, al ser definidos en términos de las categorías de potencialidad y actualidad, no pueden circunscribirse a otras relaciones que a las

que rigen en todos los fenómenos del sistema. Ni pueden expresarse tampoco, en términos de una relación entre hechos particulares del sistema; no pueden, por lo tanto, expresarse en términos de las relaciones, entre un sujeto y un objeto. Sentimiento y sensación y cualquier otro hecho psicológico, sólo pueden ser definidos aquí, como cualquier otra “potencialidad”, como cualquier otro hecho del universo en proceso de “actualización”.

La mente, por ejemplo, es una “actualización” de hechos psicológicos y está formada por una serie de potencialidades, no porque produce por sí misma ciertos fenómenos; sino, porque la mente *es* una serie de actualización de los fenómenos de la naturaleza. Al ser conocidos, por ejemplo, estos fenómenos realizan una de sus potencialidades; la potencialidad de ser conocidos. Al ser vistos, realizan su potencialidad de ser vistos. Al ser contados realizan la potencialidad de ser contados.

Que Aristóteles atribuye a las actividades mentales un sentido racional, no se discute. Pero no puede admitirse que lo racional en esas actividades se deba a una línea de demarcación entre los hechos racionales, y no racionales. No; lo racional de las actividades mentales, no provienen, para Aristóteles, de ellas mismas; sino del significado de racionalidad atribuido por él al universo. En el hombre, las actividades que en tiempos modernos son consideradas racionales, no son, en el sistema aristotélico, más que potencialidades puestas en movimiento por las actualidades que constituyen la racionalidad de la naturaleza.

Estas “actualidades”, como todas las demás que son superiores a ellas están involucradas en la realidad pura. Es decir, en las actividades mentales no son las únicas actividades racionales. La circularidad de la noción de los cuerpos celestes, cuyas actualidades son superiores a las que corresponden a las actualidades mentales, son también racionales, puesto que como éstas están involucradas en el primer principio, en el “pensamiento” del “pensamiento”, o como sería permitible llamar al Dios de Aristóteles, la cosa de las cosas.

*

* *

Con lo expuesto hasta aquí, creemos poder abrogarnos el derecho de decir que para Aristóteles las actividades mentales son cambios específicos, dados, de las cosas o fenómenos de la naturaleza. Para demostrar esto, nos bastaría aplicar nuestra tesis a alguna de las proposiciones fundamentales de su psicología. La proposición de que “nada hay en la razón que no haya estado antes en la sensación” ofrece un ejemplo que puede generalizarse a los fundamentos de la psicología aristotélica.

En este ejemplo, “sensación” significa una etapa en las actualizaciones de las cosas; una etapa en la cual éstas están en la condición en que nos son conocidas a nosotros. Por otra parte, “razón” significa una etapa de ese proceso de actualización; etapa en la cual las cosas están en la naturaleza, *per se*. El pasaje de la “sensación” a la “razón” significa, por consiguiente, el paso por una serie indefinida de actualizaciones dado lo que es objeto de una actividad mental; y cada una de estas actualizaciones es condición indispensable de las restantes. Es decir, al convertirse en objeto de la actividad mental, cualquier hecho o fenómeno se enriquece con la potencialidad, primero, de la sensación; y luego, después de pasar por otras actualizaciones y adquirir nuevas potencialidades como las de la imaginación, la memoria, la concepción, el objeto de la actividad mental, alcanza a poseer la potencialidad de “razón”. Y, mediante este proceso, el objeto llega a enriquecerse con la potencialidad superior que puede alcanzar por medio del hombre.

¿En qué sentido de nuestro lenguaje, pues, es el raciocinio, según Aristóteles, el desarrollo de una sensación? Es, sencillamente, en el sentido de que los fenómenos de la naturaleza se identifican, en la sucesión de los cambios que corresponden a sus “formas” o “ideas”, con las manifestaciones especiales que revelan en estos cambios. De manera que cuando son objetos de la sensación, pasan por una de las etapas por las cuales su forma o idea se actualiza; así también, cuando son objetos de la memoria pasan por otra etapa de actualización de su “forma” o “idea” y, por último, llegan a exhibir en actualización final por intermedio del hombre, en la razón.

En suma, si se tiene en cuenta todas estas consideraciones

en las cuales tienen sus raíces el significado aristotélico de lo psíquico, se desmoronan, a nuestro criterio, las bases que soportan todas las identificaciones que se han establecido entre la psicología de Aristóteles y sistemas psicológicos modernos, especialmente subjetivistas como lo es en alto grado la psicología de las facultades mentales. En el contexto aristotélico de la organización racional del universo, el conocimiento de las actividades mentales depende de la consideración cuidadosa de todas las bases y todas las consecuencias de las relaciones que existen para los hechos del universo, entre los cuales lo psíquico ocupa un lugar determinado.

Para Aristóteles, en otras palabras, lo psíquico es una parte, una fracción, de la racionalidad de la naturaleza, mientras que para cualquier psicología ulterior a la suya y esencialmente subjetivista, es un fenómeno que se diferencia fundamentalmente de cualquier otra existencia en el universo.

En el universo que descifra Aristóteles, cualquier cosa es tan mental como física, pues tanto lo mental como lo físico participan de la racionalidad de la naturaleza.

En una palabra, la mente humana, no es más que una fracción, un corte seccional hecho en la parte superior de la escala de las "actualidades", las cuales forman en su conjunto total la única mentalidad existente, según Aristóteles la mentalidad de la naturaleza.

(Concluirá).

A. A. JASCALEVICH.

LUIS MARTIN DE LA PLAZA

(Apuntes para un estudio)

Hay ya más de tres siglos a lo que el nombre del licenciado Luis Martín de la Plaza, corre impreso entre los de los más ilustres poetas de España. Si bien es cierto que solo en equívoca alusión aparece en el *Laurel de Apolo* de Lope (1), y no le elogia Cervantes en su *Viaje al Parnaso*, ni Claramonte en su *Letanía moral*, escritor que estaría en contra del espíritu de Martín de la Plaza cuando dice: "No imito a los Tasos ni a los Ariostos", si al referirse a Góngora no le llamara "espejo de la verdadera poesía española" (2); nuestro poeta, con la mala acogida de las *Flores de Poetas Ilustres*, debe haberse sentido desengañado, no cuando el fino y profundo Suárez de Figueroa (3), dijo que en España solo Garcilaso y Camoes merecen aplauso y estimación, sino cuando se alude "a muchos *Poetas Ilustres* que andan recogidos en un tomo". "Juzguéle por lo que leí, que fué poco, mies en parva: *paja y grano*". Espinosa quedaba peor librado en mordaces alusiones sobre la manera de hacer un libro. No obstante el general olvido de su tiempo, Martín de la Plaza es leído hoy con más gusto, por su exquisito espíritu, que muchos de los

(1) Me refiero más que todo a la nota del *Catálogo de autores* citados en *El laurel de Apolo, Autores españoles*, t. XXXVIII. Es probable que entre los Martínez que menciona Rosell y otros que excluye, LOPE no haya pensado en Martín de la Plaza.

(2) GALLARDO, *Ensayo de una Biblioteca Española de libros raros y curiosos*, t. II, col. 470.

(3) CRISTÓBAL SUÁREZ DE FIGUEROA, *El Pasajero*, Biblioteca Renacimiento, págs. 61, 62.

afectados poetas del siglo de oro que merecieron el exagerado elogio de Cervantes o de Lope... ¡Qué ni aun los gigantes pueden engrandecer a quien está vacío, ni borrar con su olvido la gloria de quien se la merece! Saavedra Fajardo, a su vez, no cita en su *República literaria* ni a Lope ni a Cervantes ya tan elogiado en vida. Lección de justicia son los siglos, y de desengaño a quiénes, como habrá algunos entre nosotros, se creen los llamados a distribuir el don de la poesía, sin ver que no son ellos la última ni aun la primera palabra...

Está lejos de mi intención al escribir estas líneas presentar a Martín de la Plaza como a un poeta desconocido. En las *Flores de Espinosa* (1) figuran veintiséis poesías suyas, y entre ellas el madrigal *Iba cogiendo flores* de liviano artificio, aunque delicado, que comparte con el famoso de Cetina el honor de ser dechado en su género. Nicolás Antonio (2) incluye a Martín de la Plaza en su *Biblioteca*; López de Sedano le considera insigne poeta; Quintana trae en sus *Poesías Selectas* el madrigal citado, y Böhl de Faber tres poesías en su *Floresta*, una de las cuales *Pluma menester habéis* no está ni en las *Flores de Espinosa* ni en Calderón. Pero puede decirse que aun con la aparición de los *Poetas líricos de los siglos XVI y XVII* (3) selección aunque imperfecta, a pesar de la gran erudición de Adolfo de Castro, capitalísima especialmente en la reproducción de obras como la vieja edición de las *Flores*, Martín de la Plaza resultaba casi un poeta inédito y lo era realmente en la mitad de sus versos ya que la antología de Calderón se conservaba manuscrita en la Biblioteca del Marqués de Jerez de los Caballeros, citada por primera vez, sino me equivoco por Menéndez y Pelayo (*Horacio en España*) y

(1) *Primera Parte de las Flores de Poetas Ilustres de España, Dividida en dos Libros. Ordenada por Pedro Espinosa...* Con Privilegio. En Valladolid, por LUIS SÁNCHEZ. Año MDCV. Aprobación, en Valladolid a 24 de Noviembre 1603. Cito de la segunda edición, Sevilla 1896.

(2) *Bibliotheca Hispana Nova*. T. II. Madrid, MDCCLXXXVIII, pág. 49.

(3) *Biblioteca de Autores Españoles*, t. XLII. En el primer soneto dice Martínez por Martín. El índice, t. LXXI está equivocado. Confunde además a Luis Martín con Pedro Martín, también comprendido en *Las Flores* y según Rodríguez Marín hermano o primo hermano de nuestro poeta.

estudiada con anterioridad a otro erudito por Quirós de los Ríos, quien acometió la empresa que no alcanzó a llevar al cabo en vida de anotarla y publicarla, conjuntamente con la de Espinosa (1), labor que coronó el benemérito erudito F. Rodríguez Marín a quien tanto le debe la poesía del siglo de oro. En esta antología hay cuarenta y seis composiciones de nuestra poeta.

Pero la vida de Martín de la Plaza, como la de casi todos los poetas de las *Flores*, hubiera seguido siendo casi desconocida, si el mismo Rodríguez Marín, con su incansable diligencia y en su abundancia de felices digresiones no hubiera agotado cuantas fuentes puedan consultarse sobre el poeta de Antequera. En el *Homenaje a Menéndez y Pelayo* donde incluyó el estudio Cervantes y la Universidad de Osuna (2), en *Luis Barahona de Soto* (3), en *Pedro Espinosa* (4), no solamente exhuma de archivos de Antequera y de Osuna la vida de Luis Martín, esbozada tan rápidamente por Nicolás Antonio, sino que le mira como a un poeta predilecto. En el curso de estos apuntes tendremos que volver constantemente a Rodríguez Marín, como cuantos en lo futuro estudien la escuela sevillana y los núcleos de poetas de Granada y Antequera, y aun de casi todos los de los siglos XVI y XVII, aunque incurra yo aquí, en lo que llama en las jugosas páginas de su *Alivio II*, el autor de *El Pasajero*: “acumular redundancias y traspalar de una parte a otra un mismo grano”.

Las *Flores de Poetas Ilustres* de Espinosa eran ya un libro rarísimo en España. Es libro de oro, el mejor tesoro de poesía española que tenemos, dice Gallardo (5). En realidad, la antología de Espinosa no abarca más que un grupo de poetas españoles de la última mitad del siglo XVI, muchos de

(1) *Segunda Parte de las Flores de Poetas Ilustres de España...* por DON JUAN ANTONIO CALDERÓN... Año 1611. Se conservó inédita hasta la edición de Sevilla de QUIRÓS DE LOS RÍOS y RODRÍGUEZ MARÍN de 1896. Un notable erudito francés, apunta que en 1611 se publicó por primera vez. Disculpable yerro.

(2) *Homenaje a Menéndez y Pelayo*, Madrid, 1899, t. II, pág. 786.

(3) *Luis Barahona de Soto...* por FRANCISCO RODRÍGUEZ MARÍN. Madrid, 1903.

(4) *Pedro Espinosa...* por FRANCISCO RODRÍGUEZ MARÍN. Madrid, 1907.

(5) GALLARDO, *Obr. cit.*, t. II, col. 962.

los cuales aún jóvenes continuaron escribiendo en el XVII. La aprobación de la obra es de 1603. En lo esencial es, como apunta Menéndez y Pelayo (1) “el álbum de una pequeña escuela o grupo poético”, al cual Espinosa pertenecía, “el libro de oro de la lozanísima y florida escuela granadina y antequerana, que sirve, como de transición entre el estilo de Herrera y la primera manera de Góngora”. En el prólogo, ya se advierte en Espinosa la tendencia hacia la poesía latino-italiana y un piadoso menosprecio a la lírica popular. “No quise escribir más volumen, dice, si este os contenta le daremos al libro un padre compañero, y si no, me escusaréis el trabajo tan grande como el de escalar el mundo con cartas, y después de pagar el porte, hallar en la respuesta la glosa de *Vide a Juana estar lavando*, o algunas redondillas de las turquesas de Castillejo, o Montemayor (venerable reliquia de los soldados del viejo tercio)”. No sólo las viejas turquesas de Castillejo sino las de Góngora y Lope, romances y villancicos, conjuntamente con la dramática, en esta época de reacción nacional, continuarían siendo “primavera y flor” de la poesía del pueblo; aunque los grandes poetas, entre los que Espinosa recoge esta “flor de harina” después de haber cernido “dozientos cayzes de poesía”, siguiendo todavía las huellas de Garcilaso y de Herrera, tenían vueltos los ojos al Petrarca, Sannazaro, Bembo, Ariosto, y en fin a cuanto deslumbrante ingenio desde Dante, tan imitado en el siglo XV, hasta Tasso, crearan en Italia la poesía moderna. La lírica culta de la lengua castellana está tan íntimamente ligada a la italiana que lo que pudiera a veces sospecharse imitación de un poeta a otro en España es sólo reminiscencia directa de una misma fuente. ¿Quién no recuerda, por ejemplo, el hermoso terceto de Góngora:

No os engañen las rosas que al aurora
diréis que aljofaradas y olorosas
se le cayeron del purpúreo seno”?

Y el soneto de Pedro Espinosa que comienza:

Estas purpúreas rosas que a la aurora
se le cayeron hoy del blanco seno...;

(1) *Antología de poetas líricos*, por M. MENÉNDEZ Y PELAYO, t. I, pág. XVII.

versos que como apunto Gallardo (1) en el ejemplar de Espinosa vienen de Tasso:

Queste purpuree rose ch'a l'Aurora...

Imagen que se encuentra en muchos poetas y que para no salir de la antología de Espinosa, la veremos también en el brillante versificador de Antequera, Agustín Tejada:

... Ya se asomaba la risueña aurora,
derramando mil rosas de su falda,
de perlas y cristal y oro lucente...

Como advierte Adolfo de Castro (2), en la edición de las *Flores* de Espinosa "se encuentra ya planteado el culteranismo, no solo por Góngora sino por muchísimos de los autores que forman esta pequeña colección..." La prueba es evidente en lo de la *docta escuridad* que dice Lope como aun veremos en alguna poesía de Martín de la Plaza. Pero ya por 1570, escribía Barahona (3):

Algunos piensan que es muy gran cordura
oscurecer con fábulas y nombres
de mil antiguas gentes la escritura...

Góngora no ha hecho más que ir recargando su manera que en el mismo Herrera ya se advierte. Como demuestran el precioso libro de Thomas (4) y las fechas de las poesías de Góngora del Manuscrito de Chacón (5) alguna vez falseadas, el culteranismo, con la raíz italiana y latina, anterior a Marini,

(1) *Flores de Poetas ilustres*, pág. 324. A todas las citas de las anotaciones de Gallardo las tomo de la única edición de QUIRÓS DE LOS RÍOS-RODRÍGUEZ MARÍN.

(2) A. DE CASTRO, *Ob. cit.*, t. II.

(3) *Barahona de Soto*, por RODRÍGUEZ MARTÍN, pág. 316.

(4) LUCIEN - PAUL THOMAS, *Gongora et le gongorisme...*, París, 1911.

(5) Desde 1582, empieza la segunda manera de Góngora de los sonetos que coexiste hasta fines del siglo con los romances y letrillas. Confrontando las fechas con la edición de *Las Flores*, se ve el error de data en el soneto, *Sacros, altos, dorados capiteles*. Véase en FOULCHÉ - DELBOSC, *Revue Hispanique*, Nos. 23, 24, pág. 472; RODRÍGUEZ MARÍN, *Pedro Espinosa*, pág. 164.

es un producto lógico de la evolución de la lírica española que tiende ya a la decadencia. En este medio, en Antequera, entre un núcleo de poetas cultos, traductores de Horacio, lectores e imitadores de la lírica italiana, muy impregnados de Ovidio, ansiosos de formas nuevas, petrarquistas en el culto del amor, muy cerca, en eso mismo, en lo platónico a Tasso:

Amore, in quale scola,
da qual mastro s'apprende
la tua sí lunga e dubbia arte d'amare...;

aparece Martín de la Plaza. Alguna vez debe haberse sonreído al leer en Du Bellay, *Malheureux l'an, le mois, le jour, l'heure...*, recordando el viejo ídolo que empezaba a alejarse: *Benedetto sia'l giorno c'l mese e l'anno...*

Poco se puede decir de la biografía de Martín de la Plaza. Nicolás Antonio le dedica en algunas líneas en su *Bibliotheca Hispana Nova: Poesim faventibus musis coluit...* Este eruditísimo bibliófilo del siglo XVII le llama Martínez igual que en el epígrafe de la edición de 1605, como recuerda Quirós, yerro que se salvó en la fe de erratas, pero que no han advertido casi todos los eruditos españoles que han hablado del poeta, o mejor dicho, que le han dado indistintamente uno u otro apellido como puede verse en la *Colección de Autores Españoles* (L. XLII e Índice) donde figura como Martín y Martínez, en Menéndez y Pelayo (*Horacio en España, Antología* t. I) y en algunas otras obras. Nació en Antequera en 1577 y murió en esta misma ciudad en 1625. Estudió cuatro años en la Universidad de Osuna, graduándose de bachiller en 1597. Ordenóse en Málaga y vuelto a su pueblo natal fué párroco en la iglesia de Santa María, por lo menos, dice Rodríguez Marín, desde 1605 hasta 1622. Puede decirse que fuera del ambiente cultísimo de Antequera, Martín de la Plaza, débele a Osuna, en mucho, su formación espiritual. Menéndez y Pelayo (1), al referirse a Rodrigo Caro, que frecuentó algunos años antes que Luis Martín los mismos claustros universitarios, escribe de él, que “puede decirse, sin segunda intención que era hombre docto graduado en Osuna”. Rodríguez Marín, en su estudio anteriormente citado, defiende con testimonios irrecusables esta universidad de “la segunda intención”

(1) MENÉNDEZ Y PELAYO, *Crítica Literaria*, t. I, pág. 172.

de Cervantes. “Apenas me hube desembarcado en Osuna (1)”. dice Dorotea. Es patente el pasaje, en que Cervantes alude al gran Girón, descendiente de los condes de Ureña y tercer duque de Osuna, célebre hoy por el soneto de Quevedo, cuando dice Sancho (2): “Los años pasados estuve un mes en la corte, y allí vi que paseándose un señor muy pequeño que dicen que era muy grande...” Difícil es saber la causa de este secreto encono de Cervantes. De todas maneras, ahí quedan las palabras inmortales, y a pesar de los ochenta ingenios que cataloga el noble erudito Rodríguez Marín, si hay un recuerdo en el mundo de la Universidad de Osuna, se debe a que al lado de Rodrigo Caro, de Barahona, estudió en ella el famoso, como hay muchos, doctor Pedro Recio de Agüero...

Las obras poéticas de Martín de la Plaza, pueden dividirse en sonetos, madrigales, canciones y traducciones de Horacio. No hay noticias que escribiera obras en prosa. Casi toda su poesía que ha llegado hasta nosotros está contenida en las *Flores de Poetas Ilustres* de Espinosa y Calderón. Cita Nicolás Antonio la versión al castellano que hizo Luis Martín de *Le Lagrime di San Pietro* del italiano Transilo. El divino Herrera advierte ya en sus *Anotaciones* la influencia de Transilo en algunos pasajes de Garcilaso. Y este poeta que fué amigo del autor de *Las lágrimas*, le cita en su soneto XXIV:

A Transilo, a Minturno, al culto Taso
sujeto noble de inmortal corona...

Pero Transilo es más conocido para el vulgo de los lectores por la octava real que trae el Quijote (3) versión quizá de Cervantes quien le llama al italiano “famoso poeta”. Entre otras traducciones la más conocida por encontrarse en la colección de *Autores Españoles* (Romancero y Cancionero Sagra-

(1) *El Quijote*, I, 30.

(2) *Idem*, edición RODRÍGUEZ MARÍN. Madrid, 1916, t. II, pág. 174.

(3) I, XXXII^f. TRANSILO escribió dos sonetos laudatorios a Garcilaso, con motivo de su muerte. CRISTÓBAL DE MESA (*Gallardo*, t. III, col. 780), tiene también, entre varios *llantos*, uno de San Pedro, que quizá sea imitación del Transilo. Véanse en Ticknor, *Historia*, t. III, pág. 540, las adiciones de Gallandos y Vedia.

dos), es la del autor del *Pastor de Fílida*. La versión de Martín de la Plaza, se ha perdido. Nicolás Antonio no habla de ella directamente. Lloráralas yo, decía el cura en el escrutinio de la librería de Don Quijote cuando el barbero le puso en las manos *Las Lágrimas de Angélica* de Barahona. ¿Qué desalmado clérigo había entregado al olvido estas lágrimas que guardo en quizá reales octavas, el poeta de Antequera? Tal vez no haya que lamentar esta pérdida.

La primera serie de sus versos, abarca posiblemente de los veinticuatro a veintiocho años de Martín de la Plaza. La segunda hasta cerca de los treinta y cinco. De esta época a los cuarenta y ocho en que murió, no debe de haber escrito nada notable. Recordemos la juventud florida, llena de maduro ingenio de los hombres del Renacimiento. A los treinta años, muchas veces, la obra inmortal está ya hecha. Es el caso, en grado superior al de la Plaza, de Rubén Darío. Si el doctor Huarte de San Juan, hubiese prolongado su vida hasta mediados del siglo XVII, hubiérase sorprendido viendo en Luis Martín la exactitud matemática de su aserto: "... comienzan luego a raciocinar (los precoces) y nacerles la barba, y dúrales muy poco el ingenio, y a los treinta y cinco años comienzan a caducar, y a los cuarenta y ocho se les acaba la vida (1)".

Fuera de las obras citadas, podríanse reunir algunas otras (2), sonetos laudatorios, alguna canción o décima; todas ellas, tal vez de pocos quilates, bástenos citar — aunque no las hayamos leído — la canción: *El tiempo que ligero no consiente...* que trae Pérez de Valenzuela (3), en su *Relación breve de las fiestas que en la ciudad de Córdoba se celebraron a la beatificación... de Santa Teresa de Jesús...* La *Relación* trae también un soneto de la Plaza. "En esta fiesta (del año 1615) hubo una máscara en que figuraban los desposorios de Don Quijote de la Mancha y Doña Dulcinea". Entre los jueces del certamen estaba Góngora del cual debió ser Martín de la Plaza admirador y amigo, como discípulo. Nuestro poeta "mereció un corte de jubón azul y oro ofrecido al primer pre-

(1) *Autores Españoles*, t. LXV, pág. 417.

(2) RODRÍGUEZ MARÍN, *Pedro Espinosa*, 17.

(3) GALLARDO, *ob. cit.*, t. III, col. 1220. — RODRÍGUEZ MARÍN, *ob. cit.* y págs. citadas.

mio (1)”. La última chispa de su ingenio, que creo, se conoce. es la décima laudatoria a la *Información de concordancias* (2) de Guerrero de Epinar de Sevilla (Madrid 1620).

El primer soneto de las *Flores* encierra ya en sí la sustancia de la poesía amatoria, petrarquista, de nuestro poeta. A imitación de los italianos, los españoles del siglos XVI y XVII han tenido el secreto de esta forma métrica, que en la doctrina de aquel tiempo, debía encerrar un solo concepto “sin que sobre o falta nada”. Por más hermoso que sea el soneto moderno carece de esa redondez, unidad y artificio que se ve ya desde Garcilaso. Un crítico moderno advertía que en *Las Flores* y especialmente en las poesías de Espinosa mostrábase una sensibilidad nueva, no conocida; pero quien lea detenidamente a Francisco de la Torre y aun entre otros a Lope y Góngora conjuntamente con los místicos menos eruditos verá que esta manera de sentir es idéntica a la de Espinosa. Se advierte fácilmente la diferencia del estilo latino — ya que el helenismo vino por Roma y más que todo en la doctrina filosófica y literaria — con el verdaderamente italiano que contrasta a veces con la sencillez clásica de los Argensolas y Luis de León. Del sentimiento de la Edad Media, del fermento de la lírica popular y semierudita se llega a los sonetos de la *Vita Nova* y se pasa a Petrarca. El sentimiento es más o menos siempre el mismo, la expresión es lo diferente.

SONETOS. — El primer soneto de Martín de la Plaza — de *Las Flores* — no es sólo importante por ser uno de los más hermosos de la lengua castellana, aunque desgraciadamente un tanto imperfecto, sino porque como veremos en adelante, el asunto de esta poesía sirve al poeta de pretexto para varios sonetos en que persiste en su amoroso desconsuelo, que a pesar de ser en su fondo trivialidad petrarquista de imitador, adquiere un valor humano, se impregna de una angustia sincera que hiere nuestra alma. Gallardo (3) apunto al margen de este soneto: “Virgilio, Éneida, I. 2º”

(1) GALLARDO, *ídem*.

(2) GALLARDO y RODRÍGUEZ MARÍN, *obras cit.*

(3) A todas las citas de GALLARDO que se refieran al origen de algunas poesías de MARTÍN DE LA PLAZA las tomamos de *Las Flores de Poetas Ilustres* de ESPINOSA (Sevilla, 1896), único libro impreso en que se encuentran.

Ter conatus ibi collo dare bracchia circum (1)...

La imagen de Martín de la Plaza es idéntica a la de Virgilio. Este bello asunto es muy antiguo. ¿Quién ha pintado con más realidad los sueños que Homero y especialmente en aquel precioso verso (*Iliada*, II, 41): “Cuando despertó, la voz divina resonaba aún en torno suyo”? No hay que olvidar que los versos de la *Eneida* son una imitación homérica (*Odisea*, XI, 206: “Tres veces me acerqué a ella, pues el ánimo incitábame a abrazarla; tres veces se me fué volando de entre las manos como una sombra o un sueño (2)”).

Nuestro poeta ha sabido darle alma a la reminiscencia virgiliana y el ser amado e imposible se desvanecerá eternamente al huir el dulce engaño que Góngora en verso prosáico y sugestivo llama:

El sueño autor de representaciones
en su teatro...;

en donde cae en el mismo pensamiento de Martín de la Plaza, siendo en Góngora, como demostró Gallardo, una imitación de Torcuato Tasso:

... Sombras suele vestir de vulto bello
síguelo; mostrarate el rostro amado.

Este motivo poético cien veces tocado por los poetas como Anacreonte en su preciosa odita VIII, llega en el nuestro a adquirir una melancolía indecisa y romántica que recuerda la honda poesía del soneto de Verlaine *Mon rêve familier*. Otros poetas españoles habían escrito ya apropiándose de esta imagen. Garcilaso en la *Egloga* II:

¿Es esto sueño o ciertamente toco
la blanca mano? ¡Ah sueño! ¿Estás burlando?...

Gutiérrez de Cetina (3) en el soneto que empieza: “¡Ay, falso burlador, sabroso sueño!...”; Barahona en “¿Son estos lazos de oro los cabellos...”, imitación de Sanazaro o Ariosto según Gallardo y Rodríguez Marín; y el mismo Martín de la

(1) *Eneida*, II, 792-794; VI, 700-702.

(2) *La Odisea*, traducción de L. Segalá y Estalella, Barcelona 1910.

(3) *Obras de Gutiérrez de Cetina*, edición de HAZAÑAS Y LA RUA. Sevilla, 1895, t. I.

Plaza en el soneto: “Durmiendo yo sonaba (¡ay gusto breve)”, imitación como apunta Gallardo de Sanazaro, han tocado en dulces versos los sueños de amor; diferente cosa del sueño como invitación al olvido del soneto de Boscán, imitación como dice Menéndez y Pelayo (1) del Bembo:

Dulce soñar y dulce acongojarme
cuando estaba soñando que soñaba...

y pasando por Herrera, Quevedo, Argensola, el que encierra en delicados conceptos Lista en una de las más bellas poesías del siglo XVIII:

Ignorada de sí yazca mi mente,
y muerto mi sentido;
empapa el ramo, para herir mi frente
en las tranquilas aguas del olvido.

En sus doctos comentarios a Garcilaso dice el divino Herrera: “Está el objeto amado siempre visible ante los ojos y habita en el corazón, de suerte que durmiendo y velando y en todas nuestras operaciones conmueve todos los espíritus...”; y en bellos versos hace decir en castellano al árbitro Petronio:

Los sueños que son sombras voladoras
engañan al humano entendimiento...

Pero lo que nadie ha dicho, o lo que es más probable, quizá no haya leído, a no ser en Shakespeare (S. I y XXIII), es lo que encierra este verso vaporoso si le damos a *sueño* una ideal acepción:

... aquella que fué sueño en esta vida;

para encontrar esa vaguedad indecisa tenemos que recordar nuevamente los versos del poeta francés:

...ce rêve étrange et pénétrant
d'une femme inconnue...

Nuestro poeta en un soneto recogido quizá en la floresta del Boyardo, nos dará la clave de este soñar en vano (2):

Este edificio de valor precioso
labraba el arquitecto sueño vano
durmiendo en mi profunda fantasía.

(1) *Antología de poetas líricos...* por M. MENÉNDEZ Y PELAYO, t. XIII, pág. 306.

(2) *Flores de poetas ilustres*, de CALDERÓN, pág. 118.

“En rota nave sin timón ni antena” es una alegoría de idéntico fondo que el anterior soneto y muy parecido al de Petrarca: *Passa la nave mja colma d’oblio...*; pero quizá haya otra fuente de donde lo haya tomado porque se ajusta al argumento del soneto LII de Cetina de tal manera que parecen imitación el uno del otro:

Y apenas con placer saludo el puerto
cuando grande tormenta de cuidados
atrás me vuelve y él se desaparece. M. de la Plaza.

Mas ¡ay, hado crüel! que apena os veo
cuando el contrario viento de un desvío
hace que en el dolor vuelva a engolfarme. Cetina.

La alegoría de este poemita tampoco era cosa nueva; verdadero hallazgo en Alceo de Mitilene, imitación en la Oda XIV, libro I de Horacio; sugestión de Petrarca en Fernando de Herrera (1); gala de ingenio en Lupercio Leonardo: “Cuitada navecilla...”; reminiscencia horaciana en Quevedo: “Donde vas ignorante navecilla...”; lugar común ya en el siglo XV, aun le da a la poesía castellana la deliciosa joya de *las barquillas* de Lope. Sería difícil no encontrar en un poeta español estas trilladas imágenes aunque a veces en la fugaz y viva metáfora de Luis de León: “La combatida antena-cruje...”

Al margen del soneto: “Hoy, Muerte, porque yo esperaba el fruto”, apunta Gallardo en el ejemplar de las *Flores*: “Petrarca, Rim. P. 2ª *Hor hai fatto lo estremo di tua posa — O crudel Morte...*” “Como el lector notará, dice Rodríguez Marín después de transcribir el de Petrarca (2) poquísima semejanza hay entre este soneto y el de Luis Martín, fuera de que en uno y otro se invoca a la Muerte.” En nuestra opinión esta poesía es una reminiscencia de Garcilaso, conservando, si no me engaño alguna potente imagen propia como cuando dice a la Muerte (3): “Cierras con mano de ébano unos ojos...” Escribe Garcilaso, *Egloga* II, 20:

¡Oh claros ojos! ¡Oh cabellos de oro!

(1) En el soneto que empieza “Al mar desierto en el profundo estrecho...” F. DE HERRERA, *La Lectura*, pág. 50.

(2) *Il canzoniere*, S. CCCXXVI, *Or hai fatto...*

(3) Con manos de azabache, dice CALDERÓN. *Segunda parte de las flores*, pág. 230.

Y martin de la Plaza: “¡Ay claros ojos! ¡Ay cabellos de oro!” Garcilaso en la *Egloga* I, 302, 6:

La tierra que de buena
gana nos producía
flores con que solía
quitar con solo vellas mil enojos,
produce agora en cambio estos abrojos...

Luis Martín compendia estos versos prosaicos en uno solo, peor todavía:

La tierra deja flores, viste abrojos.

No sólo en este asunto sino en la *Canción vuelvo de nuevo al llanto*, se ve palpable la imitación de Garcilaso, cuyos versos pasaron a servir de tesoro público a casi todos los poetas del siglo de oro, al punto que Lope escriba (1):

De Garcilaso es este verso, Juana,
todos hurtan; paciencia...

A esta asociación de la naturaleza al sentimiento de la muerte la trae Garcilaso, como apunta Herrera en sus anotaciones, de la égloga V de Virgilio; a la vez Virgilio, como advierten los comentadores del Mantuano, imita esta égloga de la primera de Teócrito; a tal punto que algunos pasajes de la *Egloga* I, (204-6) a pesar de venir de Virgilio son traducción casi literal del bucólico de Siracusa. Pero ningún poeta del mundo ha expresado mejor, con más dulzura y naturalidad que Mosco, este sentimiento, *lacrimal rerum*, que en algunos españoles resulta afectado, cuando escribe su divino *Épitafo* (*Idilio* III), a la memoria de Bion de Smirna.

El soneto *Cubierto estaba el sol de un negro velo...*, nos muestra otro motivo poético, tampoco original. Como advierte el portentoso erudito Gallardo, viene de Ariosto: *Chiuso era il sol da un tenebroso velo...* Con ligeras variantes, Luis Martín traduce casi literalmente al poeta italiano. De diferente manera tiene Góngora un soneto bastante parecido que está en las mismas *Flôres*: “Tras la bermeja aurora el sol dorado”, escrito según Chacón en 1582; idéntico a la vez en

(1) *Autores españoles*. XXXVIII, 387.

el concepto al de Alonso Cabello: “Ilustró con su vista al occidente...”

Quando apparir fu l'altra ripa il lume... Ariosto (1).
Cuando salió bastante a dar Leonora... Góngora.
Mas luego que su clara luz mostraron... Martín.
Cuando salió Rosarda y, con su vista... Cabello.

El soneto: “¡Oh más de mí que el céfiro estimado — Humedo Noto!...” es una imitación, a lo que se entiende por las palabras de Gallardo: “Sanazaro, Rima, *Eolo si mai con volto irato...*”; me parece también una imitación muy libre de la Oda III, libro I de Horacio.

Imitación, o más bien una paráfrasis, traducción lánguida del Tasso, según apunta Gallardo: “Tasso, Rim. P. 1ª: *Costei, ch'asconde un cor superbo, ed empio...*” es el soneto que empieza: *Esta que tiene de diamante el pecho...* El asunto es bello y antiguo como la poesía. El poeta da vida inmortal con sus rimas a quienes ama. La poesía provenzal y petraquista abunda en el elogio de una mujer amada; y aun los modernos, han ofrecido como único don — cosa despreciable, es cierto — la gloria de la poesía al corazón enamorado. En el bello soneto del Tasso, ella quiere hacerse famosa con el desgarrado lamento del amante sin fortuna. La falta de espontaneidad en el nuestro, hace perder la fuerza a los hermosos tercetos:

Mas yo oscureceré su injusta gloria;
que, pues funda en mis quejas su alabanza,
callando, dejaré su nombre oculto.
Será de su ambición igual venganza;
que ella quiere vivir en la memoria
y yo en olvido eterno la sepulto...

Soneto madrigalesco y preciosista es el que empieza: “Nereidas que con manos de esmeraldas”. Gallardo apunta: “Imitación de Garcilaso: Hermosas ninfas...” La semejanza es casi remota, a no ser por la invocación. Podíase también haber inspirado en la *Egloga* II, v, 608 aun en la III, en aquellas deliciosas octavas:

Peinando sus cabellos de oro fino
una ninfa...

(1) Citado por GALLARDO Y RODRÍGUEZ MARÍN.

En este soneto y el siguiente penetra Luis Martín en la mitología en boga de los bucólicos italianos y españoles que vienen directamente de Ovidio. ¿Quién no recuerda la canción de Barahona: *Las bellas hamadriades...*? ¡Oh vosotras, napeas y driadas...! le hace exclamar Cervantes a Don Quijote, poeta bucólico. Los poetas andaluces, especialmente, las invocan con galanos y dulces versos.

“Dafne suelto el cabello por la espalda...”, es una de las más acabadas obras de Luis Martín; imita a Garcilaso, soneto XIII: “A Dafne ya los brazos le crecían”, quien traduce, casi literalmente, fuera de la epifonema, a Ovidio (*Met.*, I, 552).

In frondem crines, in ramos brachia crescunt...

Rodríguez Marín, hace opinar a Bartolomé Martínez (1) que este soneto de Martín de la Plaza, deja en mantillas a dos que D. Juan de Arquiijo... ha escrito del propio asunto de Apolo y Dafne. El soneto de Arquiijo a Apolo y Dafne (2) está afeado con diez versos consonantes y asonantes a la vez, defecto en el que poco reparaban nuestros poetas clásicos. Para hacer perfecto su soneto Martín de la Plaza hubiera debido borrar un equívoco de pésimo gusto: “Mas sécasele el verde a su esperanza”, que destruye en algo su belleza, y este otro verso prosaico: “Huye ligera más que el pensamiento”. Vaya un ejemplo de la imitación a Garcilaso.

En verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que al aire oscurecían (Garc.).
Cuando mira las crespas hebras de oro
de un laurel transformarse en verdes hojas (M. de la P.)

Nadie como Arquiijo, que desgraciadamente razona demasiado y no alcanza a tener la espontaneidad de Garcilaso, ha cincelado sonetos que al ser coloristas como los de Góngora y encerrar ideal fantasía tuvieran por maravillosos cuando evoca asuntos mitológicos e históricos de la antigüedad. Casi todos los temas clásicos con que escribe estudiando minuciosamente cada palabra e imagen el autor de *Los Trofeos* están en Arquiijo o en otro autor español del siglo de

(1) *Pedro Espinosa*, pág. 51.

(2) *Biblioteca de autores españoles*, t. XXXII, pág. 399.

oro. Quien lea y sienta el poderoso aliento panteísta, el soplo viviente de las épocas muertas en los grandes bajo relieves de Leconte de Lisle, podrá ver que su discípulo, el preciosista aunque gran poeta Heredia, a pesar de esa línea profunda que divide el ingenio humano en antes y después del Romanticismo, es del Renacimiento, y no sería arriesgado afirmar que tuvo los ojos puestos en los españoles del siglo XVII de cuya raza era y cuya lengua y literatura conocía. Es claro que desde — por ejemplo — el soneto de Jáuregui *A Marco Antonio* al de Heredia *Antonio y Cleopatra* ha visto Saturno nacer y morir a Chateaubriand y Hugo. Böhl de Faber trae de Martín de la Plaza fuera de las poesías anteriormente citadas, el soneto (nº 204, de *Flores de poetas* de Espinosa):

Segundo honor del cielo cristalino...

Sin duda es una de las obras más perfectas de nuestro poeta. ¿No habrá aquí un anhelo de “docta escuridad” ya anterior como vimos, a la última manera del Góngora del *Panegírico y el Polifemo*? Nada es oscuro en este soneto, y no obstante es necesario penetrar a la alusión mitológica. “Segundo honor del cielo — Lucina, Selene, Artemis, — “venga a tu hermano” (Apolo), dice. “Leto habiéndose unido con Zeus, que lleva la égida, fué madre de Apolo y Artemis (Hesíodo, Teog. 918, trad. de Segalá)”.

Y el pastor a quien das abrazos tiernos
no te desprecie por tener tres caras...

Se refiere a Endimion cuya fábula es también un lugar común en la poesía española. Basten las sonoras e intencionadas quintillas de Gaspar de Aguilar (1), escritas quizá en el mismo año en que aparecía la edición de las *Flores*. En Hesíodo, Hécate no se muestra todavía con tres caras, ni se confunde como sucede posteriormente con Artemis, a causa de las tres fases de la luna, a lo que tal vez haya querido aludir Martín de la Plaza, igual que Lope de Vega (2) cuando dice:

Y como escriben que la diosa trina
globo de plata en el celeste raso...

(1) GALLARDO, *Ensayo*, t. I, col. 41.

(2) *Autores españoles*, t. XXXVIII, pág. 389.

En los sonetos: “Ocasión de mis penas Lidia ingrata”, “Lidia de tu avienta hermosura”, el primero de los cuales viene de Tasso según Gallardo:

*Quando avran queste luci e queste chiome
perduto l'oro, e le faville ardenti...*

penetra nuestro poeta en el asunto que quizá haya inspirado a mayor número de poetas, la brevedad de la hermosura. El segundo soneto, y aun los dos, está inspirado en Horacio, Odas IV, 13, como ya advierte Menéndez y Pelayo (1). Quirós y Rodríguez Marín en sus eruditas notas al soneto “Ocasión de mis penas...” recogen las más bellas flores del ingenio español sobre este concepto, que arranca en verso traducido por Martín de la Plaza la queja de Horacio: “¡Ay! cómo huyen Póstumo los años...” Pero ni Garcilaso, “En tanto que la rosa y la azucena (s. XXIII), ni Luis de León:

mientras dura
esa flor graciosa y pura...

ni Borahona de Soto:

Goza de vuestro tesoro...

ni Rioja en el bellísimo y horaciano “No esperes no perpetua en tu alba frente”, ni nuestro Martín de la Plaza “Goza tu primavera, Lesbia mía”, ni la invitación a la dicha paráfrasis de Horacio (Ods. I, II) de autor incierto (2):

—Coge la flor que hoy nace alegre ufana;
¿Qué sabes si otra nacerá mañana?—

a lo que parece responder Darío: —¿Has dejado pasar, hermano — la flor del mundo? —; han tenido la delicadeza de Góngora en algún soneto incomparable. Lo que más sorprende en los poetas de las *Flores* es la viveza de la imagen. Dícele Martín de la Plaza a Lidia:

O que el tiempo que todo lo arrebatá
seque las frescas rosas sin cogellas
de vuestros labios...

(1) *Horacio en España*, t. II, 74.

(2) *Idem*, t. I, pág. 221.

Entonces, en reminiscencia de Horacio, dícele el poeta:
“En vano sentiréis el mal que siento”; aunque ya nos llega de
los *romances viejos* la misma queja:

Cuando vos tuve en mis brazos
no vos supe servir, no;
y agora que os serviría
no vos puede haber, no...

La amenaza del primer soneto:

y esas trenzas bellas
de oro fino las mude en blanca plata,

se cumple muy rápidamente en el segundo:

Ya, ni el crespo cabello al oro afrenta
ni las mejillas a la nieve pura...

Y en reminiscencia de Horacio (Odas III, 10) que Martín de la Plaza traduce:

Cruel, te lastimara verme echado
al umbral de tu casa
al cierzo helado que esta tierra abrasa;

y de Lupercio Leonardo en su famoso soneto: “Lleva tras
sí los pámpanos octubre...”, más elogiado de lo que en reali-
dad merece fuera del primer lindísimo verso, cuando dice:

Y Fabio en el umbral de Tays tendido,
con vergonzosas lágrimas lo baña...

escribele a la dura Lydia:

Ya, ya no me verás de noche al viento
bañar de infame llanto tus umbrales...

¿Quiénes han sido esas mujeres de nuestro buen licenciado que escribió profanos versos en su dorada juventud, como tantos poetas de su tiempo, y aun como algunos de su academia antequerana? ¿Quiénes esas Tirsis, Lesbias y Lidias? ¿Piensas tú, dícele el erudito aunque cortesano crítico Don Quijote (I, XXV) a su escudero, que las Amarilis, las Filis, las Silvias, las Dianas, las Galateas, las Filidas, y otras tales de que los libros, los romances, las tiendas de los barberos, los teatros de las comedias, están llenos, fueron verdade-

ramente damas de carne y hueso, y de aquellos que las celebran y celebraron? No, por cierto, sino que las más se las fingen, por dar sujeto a sus versos, y porque los tengan por enamorados y por hombres que tienen valor para serlo”. Y otro poeta que hubiera podido estar en las *Flores* de Espinosa, si hubiese nacido, tres siglos antes, el más renacentista de los líricos castellanos que llegaron al siglo XX, Rubén Darío, dirá por Martín de la Plaza:

¡Y las demás! en tantos climas,
en tantas tierras, siempre son,
si no pretextos de mis rimas
fantasmas de mi corazón.

“Los versos de Cetina, dice un crítico moderno (1), eran vividos y no simple paráfrasis petrarquesca”. Yo creo que los hermosos versos siempre son vividos. Es claro que el amor fué el más inagotable tema por la facilidad del fingimiento, pero, cuando es un motivo para escribir únicamente, nos repugna; y aun más cuando el versificador demostrando pobreza de espíritu se pega a él sin saciarse nunca de decir lugares comunes. El petrarquismo y la imitación de Virgilio a través de los italianos, y casi siempre en la propia fuente, no hay duda que ennoblecó, lustró, adornó de imágenes nunca vistas nuestro idioma, pero con la repetición incesante, se convirtió en un relajamiento del espíritu de la poesía. Fuera de las poesías anteriormente citadas, veremos otros asuntos, vulgares también en parte, en el amoroso fantaseo de Martín de la Plaza. Pertenece a este grupo el soneto madrigalesco, *Aura, que destos mirtos y laureles*, de motivo pueril como la oda sáfica de Villegas *Dulce vecino de la verde selva*, inimitable por su gracia, o los *airecillos* (letrilla VI) de Meléndez, fuera del enjambre de Euros, Notos, Céfiros, brisas, Boreas. Favonios que invaden el Parnaso. Frescos airecillos, dice Góngora. Sabido es que las expresiones de Petrarca como *L'aura che'l verde lauro*, encierran una constante alusión a Laura. Eso hizo decir a Gutierre de Cetina: “Yo no pretendo más ser laureado”, aunque haya aquí tal vez nueva alusión a otra Laura (2). No podría apuntar ahora de donde viene este

(1) FRANCISCO A. DE ICAZA. *Sucesos reales...* Madrid, 1919.

(2) *Idem*, págs. 36, 59.

soneto de Martín de la Plaza, parecido por su comienzo a varios de Petrarca (CXCVIII):

L'aura celeste che'n quel verde lauro
spira....

Semejanza grande tiene con el de Martín el soneto de Salcedo Coronel que así empieza (1):

Céfiro que en las hojas deleitoso
de laureles espiras...

Quizá este soneto venga de Italia. De otra manera Salcedo lo ha tomado de Luis Martín, aunque no sabría explicarme cómo. Véase algunos ejemplos:

Con invisible mano hurtas sueles... L. M.
Suave olor les robas generoso... S. C.
No fatigues en vano tus errores... L. M.
Tus lascivos y pródidos errores... S. C.
Y luego toca en las purpúreas rosas
de sus labios: trairás olor divino,
que invidie el ámbar y que estime el viento. L. M.
Podrás robar a las purpúreas rosas
de sus labios olor más soberano,
y darle a mis deseos por sustento. S. C.

Es claro que Martín de la Plaza, verdadero artista del verso, lo supera el comentador de Góngora. Este soneto y los: "No ves, ¡oh Tirsi! cómo el viento airado...", "Pues pasó con decrepitos temblores...", "No miro vez la helada y blanca nieve..." "Ya estoy cansado de sufrir el peso", respiran un dulce desengaño amoroso. El soneto: "Subido en la mitad del cielo ardía", llámale al sol: "Ojo del cielo y lámpara del día"; es artificioso el *eco* en que termina.

Tiene gracia, el soneto: "Gastaba Flora, derramando olores, — del rico mayo el inmortal tesoro..." como diría después Selgas: "Desciñe flora la gentil guirnalda — Mayo recoge el virginal tesoro". Aquí aparece Eros, con el nombre que no quiere escribir y que va en los versos que siguen, los tres últimos voluptuosamente encantadores:

Mostraba el campo de carmín colores,
y a las ninfas por él danzando en coro,
cuando Cupido el arco y flechas de oro
colgó de un mirto y se durmió en las flores.

(1) GALLARDO, *ob. cit.*, t. IV, col. 406.

El viejo Anacreonte, entrará muy luego a España con los a veces deliciosos versos de Villegas, para reinar, en rimas empalagosas, salvando algunos de Meléndez y de Iglesias en el siglo XVIII, sin acercarse ni remotamente a la frescura del *Amor Mojado* o a la gracia intraducible del *Amor Arando* de Mosco.

La epístola al vengativo Conde Duque de Olivares de Quevedo, la elevadísima *Epístola Moral*, la poesía de Luis de León, alguna estrofa de Barahona, nos muestran a veces, en lo severo del arranque lírico, que las ideas morales, fuera del mundo aparte de los místicos, hallaban un eco en este siglo maravilloso pero demasiado cortesano. Dante estaba olvidado; y se necesitaban las postrimerías del siglo XVIII y el XIX para encontrar a Leopardi en Italia, a Byron en Inglaterra, a Hugo en Francia, y en un que grado inferior, a Quintana en España. Nada más desconsolador que el hermoso soneto de Argensola (B. L.) *Dime, Padre común, pues eres justo...* cuando después de tan enérgicos versos termina:

Esto decía yo, cuando riendo
celestial ninfa apareció, y me dijo:
“¡Ciego! ¿es la tierra el centro de las almas?”

No quedaba más esperanza que la de la vida futura: aunque la injusticia, la maldad, la soberbia tiránica, reinen hoy como antes. Más o menos, como Argensola, pero hablando de su propia desdicha como ya Tasso en su *Rime eroiche* se queja al licenciado Martín de la Plaza de la fortuna:

Que ciega con injusta mano gira
la rueda a cuya cumbre en vano aspira
humano ingenio sin favor de estrella.

Con más seguro pie se afirma en ella
el más indigno, a quien jamás retira,
que como la razón sin ojos mira,
levanta vicios y virtudes huella.

Casi de idéntica manera opinaba, en esa misma época Cervantes (*Quijote*, II, LVI) y en alguna otra parte, pero sin cerrar la puerta a la esperanza: “que cada uno es artífice de su ventura”. Lo cierto es que una vida tan quieta, en un siglo de inquietud, tan sosegada, en una época de aventuras,

nos resulta extraña. Según me parece Martín de la Plaza, no tuvo aventuras, ni viajó siquiera en esos años de poetas andariegos. Esta enorme desproporción entre el hombre y la suerte no hubiera torturado a los griegos que en sus buenas épocas se sentían hombres enteros, en que Eumeo está al lado de Ulises, pero nunca viérase tanto, fuera del imperio en Roma, como en el favoritismo de las cortes — y aun tal como hoy sucede — ; de ahí la queja de la *Epístola moral*:

Peculio propio es hoy de la privanza
cuando de Astrea fué...

En la serie de sonetos de nuestro poeta podemos agrupar los de asunto mitológico y legendario, *heroicos*; dos ha escrito sobre Aquiles; al asunto, posiblemente, ya que seguimos el ejemplo de Gallardo, de acercarnos sino a las fuentes que quizás no las haya tenido, sino a algo que le parezca, en el libro XII, V de las *Metamorfosis*; en el otro, se refiere, fuera de duda, al terrible pasaje de la inmolación de Polixena del libro XIII (*Metam.*); el conceptismo ya está en boga, y ante el sublime dolor de Hécuba, nuestro poeta, desgraciadamente, solo encuentra esta frase ingeniosa que le dirige la madre enloquecida a la sombra implacable de Aquiles:

¡Oh! Aquiles de mi sangre aun hoy sediento
a mi Héctor la muerte diste, vivo,
y muerto, a Polixena das la muerte!

Su soneto *A Roma* ofrece una particularidad notable, parecería una variante del de Quevedo:

Buscas en Roma a Roma, oh peregrino,
y en Roma misma a Roma no la hallas;
cadáver son las que ostentó murallas
y tumba de sí propio el Aventino.

“Por el hecho de haber estado Quevedo pocos días del mes de Abril de 1617 en la capital del orbe católico, dice Cuervo, se ha dado por cierto que el soneto *A Roma sepultada en sus ruinas* (el III de la Musa I) y la silva *Roma antigua y moderna* (IV y XIII de la Musa VIII) representan la impresión inmediata que la ciudad produjo en el poeta y que ambas fueron escritas entonces. Pero ni la una ni la

otra son originales, y aun cuando tienen pormenores o ampli-
ficaciones propias, pudieron escribirse en otro tiempo, pro-
bablemente después, avivados los recuerdos por aquellas de
que son imitación (1)". Si el soneto de Martín de la Plaza,
forjado en 1611, es imitación de Quevedo, el de este gran poe-
ta ha tenido forzosamente que ser escrito antes de que se
formara el texto de las *Flores* de Calderón. En caso con-
trario, Martín de la Plaza, ha tomado su soneto de Du Bellay.
Sabido es que el famoso poeta de la *Pléyade* — que lleva a
Francia el soneto italiano — también estuvo en Roma unos
sesenta y cinco años antes que Quevedo, y que publicó en
1558 sus *Antiquités de Roma*. El soneto de las *Antigüedades*
que empieza:

Nouveau venu, qui cherches Rome en Rome,
Et rien de Rome en Rome n'apperçois,

no deja lugar a ninguna duda de que ha sido imitado en el
conjunto y traducido o parafraseado los versos 1, 2, 11, 12,
13, 14; lo mismo demuestra Cuervo, que hizo Quevedo en
su silva con otros sonetos de las *Antiquites*. No hay más que
abrir un tomo de Du Bellay y confrontar. Lo que sí agre-
garemos, a nuestro parecer, es que el soneto de Quevedo, for-
jado en duro bronce es superior al del amigo de Ronsard.
Sería atrevido suponer, y aun un extravío de que Du Bellay
y Quevedo se hayan inspirado a la vez en un poeta italiano.
Du Bellay, se defenderá diciendo: "Je ne me suis beaucoup
travaillé en mes escriptz de ressembler autre que moymes-
me" (2).

Confrontemos ahora a Martín de la Plaza, con Du Be-
llay, en los versos que no están en el soneto de Quevedo:

3, Ces uieux palais, ces uieux arcz que tu uois
4, et ces uieux murs, e' est ce que Rome on nomme.
5, Arcos, termas, teatros, cuyo asiento
6, cubre yerba, esto es Roma...
5, Voy quel orgueil, quelle ruine: & comme
6, celle qui mist le monde sus ses loix
7, pour douter tout, se douta quelquefois...

(1) *Revue Hispanique*, t. XVIII, 1908.

(2) FRANCISQUE VIAL, LOUIS DENIS, *Idées et doctrines littéraires... du XVIIe. siècle.*

Soneto XXVII, 2, L'antique orgueil qui, menassoit les cieux...

- 6, ¿ves ahora
7, Cómo, aun, muerta, respira vencedora
8, Las amenazas de su antiguo aliento?
9, Triunfó del mundo; y porque no quedara
10, Algo en el por vencer, venciose...
12, ... O mondaine inconstance!
12, De la fortuna en el poder repara...

En los otros versos concuerdan Du Bellay, Martín de la Plaza y Quevedo. A alguno se le ocurrirá preguntar si Quevedo habrá leído los versos de la Plaza que están en *Las Flores* y quedaron inéditos de Calderón y en donde él mismo tiene siete poesías; ya que muchos de los poemas de esta segunda parte se encuentran en otras colecciones. Para convencerse que el autor de *Los sueños* no conoció los de Martín de la Plaza, basta ver que sería imposible al través de éste que empieza:

Peregrino que en medio de ella a tienta
Buscas a Roma, y de la ya señora,

acertar literalmente con Du Bellay, como puede observarse en los versos arriba transcritos y que Martín de la Plaza, no ha imitado a Quevedo sino traducido con algún acierto a Du Bellay.

No deja de ser curiosa esta traducción de Martín de la Plaza, porque agrega un punto más a la leve influencia francesa en el siglo de oro; la española, está de más decirlo, influye profundamente en Francia, aunque no tanto como la italiana; los grandes escritores y poetas españoles les son familiares a los franceses del siglo xvii. *La Pléyade*, cuya obra apasionará todavía a la crítica del siglo xx, es realmente italiana, en contra de la rica literatura francesa del medioevo; la influencia de España, dice un crítico, no es menor en la primera mitad del siglo xvii (1). Es curioso lo que agrega otro autor moderno al respecto (2): Las obras españolas, menos desbastadas que las italianas del espíritu de la edad media pudieron parecer por esta causa, menos lejos de nosotros y en su consecuencia más rápidamente asimilables". Bien se les hubiera podido responder con Menéndez y Pelayo: "La

(1) JOSEPH TEXTE, *Études de littérature européenne*, pág. 7.

(2) PIERRE VILLEY, *Les sources d'idées*, pág. 3.

Francia del siglo xvi leía y traducía los poemas italianos y los libros de caballerías españoles, sin darse por entendida, las más veces, que saboreaba falsificaciones más o menos elegantes de su propio cielo carolingio y de su propio cielo breton" (1).

El soneto "Si cuando te perdí, dulce esperanza", que no sé de qué fuente preceda, si no del propio ingenio del poeta, ofrece una particularidad notable en su último terceto:

... porque no hay tormento
como tener en medio de los males
de los bienes perdidos la memoria.

Fuera de duda el terceto de Dante, (*Infierno*, V, 121); Dante estaba casi olvidado en el siglo de oro; y además, este concepto había pasado a ser un lugar común, entre sus imitadores del siglo xv, enteramente dantesco en la literatura erudita con Mena, el Cartujano y Santillana; aunque las traducciones de esa época, como la de Villena, sean de lo más áspero que pueda esperarse. El Marqués (*Infierno de enamorados*, copla 62), glosó parafrásticamente a Dante:

La mayor cuyta que aver
puede ningún amador
es membrarse del plazer
en el tiempo del dolor...

El ilustre escritor de Amezúa y Mayo hubiera podido agregar los versos de Martín de la Plaza (2) entre los de otros autores con que ilustra el pasaje del *Coloquio* de Cervantes: "Ay, amigo Cipión, si supieses cuán dura cosa es de sufrir el pasar de un estado felice a un desdichado".

Soneto a la manera de Quevedo, pero sin la enérgica fiera del autor de los *Sueños*, es *Al sepulcro de Timón de Atenas*. El misántropo antiguo encontraría un adecuadísimo aunque largo epigrama funerario escrito por Martín de la Plaza, si ya con idéntico espíritu varios poetas no lo hubieran hecho en la antigüedad, de donde posiblemente lo ha parafr-

(1) MENÉNDEZ Y PELAYO, *Ideas estéticas*, t. IX.

(2) Y aun los que trae GALLARDO (*Ensayo*, t. II, col. 560):

Ningún dolor se iguala al acordarse
del tiempo venturoso en desventura...

seado nuestro poeta. Con el mismo concepto antiguo, el español ha sabido encontrar novedad y energía (1) :

Mira que soy Timón. Mas si deseas
paz a mis huesos y mi gusto entiendes,
ahórcate de un árbol caminante.

“¿Qué temes al morir?” Es la última poesía que de Martín de la Plaza traen las *Flores de poetas*, de Calderón; “y a mi humilde juicio, dice Rodríguez Marín, es uno de los más hermosos sonetos morales de la lengua castellana”. Sería aún mejor, sin el prosaico rozamiento final:

Dime: ¿no será loco el navegante
que guste de quedarse en la tormenta,
cuando le ofrece su descanso el puerto?

Sucédele lo mismo con su hermoso soneto *A la Asunción de Nuestra Señora*, cuyos cuartetos hacen pensar en algunos versos de la canción de Petrarca *Virgine bella...*, o en la paráfrasis de Luis de León: “Virgen que el sol más pura” y que termina en vulgarísimos versos:

Mas un consuelo me dejáis, Señora:
Y es que madre os llamáis de pecadores
y no me olvidaréis, pues sois mi madre.

También Lope de Vega le razona a Dios en un altísimo soneto, escrito en hora solemne y grave, teniéndole presente en la hostia, y perdiendo con ello en mucho el valor de su poesía:

No sean tantas las miserias nuestras
que quien os tuvo en sus indignas manos
Vos le dejéis de las divinas vuestras.

No podría dejar de citar el soneto de Martín de la Plaza:

¡Ay triste! ¡ay triste! Pues mis verdes años
Se lleva el tiempo con veloz huída,
¿Porque de l'alma el sentimiento olvida
llorar sus culpas y temer sus daños?
Pues ya en caminos de mi error extraños
perdí mi juventud, oh mal perdida,
¿por qué no vuelvo y de la eterna vida
piso la senda sin temor de engaños?

(1) Hay un soneto que no he visto, anterior al de la Plaza, de JUAN DE LA CUEVA, con el título *En la sepultura de Timón, ateniense*. Gallardo I, 665. Véase *Anthologie grecque*, Hachette, t. I, pág. 173.

¿Conocía Martín de la Plaza la *Epístola moral*? Ya el lector habrá advertido la semejanza de estos versos:

Como los ríos que en veloz corrida
se llevan a la mar, tal soy llevado
al último momento de mi vida.

Y aun esta otra semejanza curiosa con Lope y Ercilla, quizá también lugar común entre poetas:

Y siempre por camino despeñado
mis vanos pensamientos he seguido... (Ercilla).
Que por las sendas de mi error siniestras
me despeñaron pensamientos vanos... (Lope).
Pues ya en caminos de mi error extraños
perdí mi juventud Martín de la Plaza.

TRADUCCIONES. — Martín de la Plaza tradujo de Horacio las odas 14 y 16 del libro II, la 10 del III y la 7 del IV. En la portada de su antología escribe Espinosa, refiriéndose a las versiones contenidas en el texto: “Van escritas diez y ocho odas de Horacio, traducidas por diferentes y graves autores, admirablemente.” Como si esta advertencia le pareciera corta agrega en su prólogo *Al lector*: “De paso advertid que las odas de Horacio son tan felices, que se aventajan a sí mismas en su lengua latina.” No era de este parecer Menéndez y Pelayo, ni puede serlo quien lea a Horacio desleído en largas tiradas métricas, “Nada más absurdo, dice, que este elogio aplicado a traducciones tan incorrectas, parafrásticas, y (digámoslo así) libérrimas, tan palabreras y poco horacianas en general” (1). Algunas estrofas de las paráfrasis de Luis Martín se leen con agrado. También tradujo posiblemente de la *Vulgata* el famoso salmo *Super flumina Babilonia*. Baste decir que siendo ya una larga paráfrasis la hermosa traducción de Jáuregui, la de Martín de la Plaza tiene veintitrés versos más, ahogando en palabras sonoras el noble desconsuelo — fuera de los últimos versículos — con que el poeta hace llorar en el cautiverio al pueblo hebreo.

MADRIGALES. — Campoamor, en una sesión imaginaria del Ateneo de Madrid, “para hacer la apología del arte”, pone

(1) MENÉNDEZ Y PELAYO, *Horacio en España*, t. I, pág. 84.

en la balanza el madrigal de Cetina: *Ojos claros, serenos* (1); con tan poco, se podía vencer. Sabemos que Cetina es conocido sólo por su madrigal. Y esa leve poesía ha hecho que la diligencia de los eruditos desentierre muchos de sus innumerables sonetos y sus estancias, canciones, epístolas y madrigales. Algo parecido sucede con Martín de la Plaza. Su madrigal *Iba cogiendo flores* que comparte con el de Cetina la fama de ser los mejores de la lengua, hizo que no cayera en el olvido el nombre del poeta. La nota de Gallardo en el ejemplar de las *Flores*, dice: "Tasso, de quien este poeta es muy aficionado, soneto: *Mentre madonna s'apoggio pensosa...* En las mismas *Flores* (núm. 45), Juan Bautista de Mesa trae un soneto que es paráfrasis ingeniosa del Tasso, y por tanto tiene el mismo asunto que el madrigal de Martín. Al erudito comentario de Quirós de los Ríos y Rodríguez Marín, no hay nada que pueda agregarse. Recordemos sí, que fuera del elogio de López de Sedano, en su *Parnaso*, no buen juez en asuntos de gusto, en la parodia de Iglesias de la Casa (*Aut. esp.*, t. LXI, pág. 477) al poner la de Luis Martín entre las obras de notables ingenios, muestra cuán alto concepto tenía del poeta (2). El madrigal: "Sobre verde amaranto y espadaña",

(1) Lo cita como está en Sedano. Es difícil acostumbrarse al texto de Adolfo de Castro, Hazanas y Menéndez Pelayo; aunque el de estos últimos sea el verdadero, y tenga más lógica en el asunto, fuera del feo verso "¡Ay tormentos rabiosos!"

(2) La abeja, asunto de este madrigal, tiene una larga historia en la poesía, empezando por la comparación homérica; pero no quiero referirme a la fabulilla tan común desde Anacreonte (de la abeja y el Amor), y dejando a un lado a Virgilio y Garcilaso, apuntar, ya que viene la ocasión, una coincidencia curiosa. Soto de Rojas, autor de una no tan conocida como agradable Egloga, tocando el asunto anacreónico en uno de sus lindos madrigales:

Herido de una rústica abejuela
a quien la miel hurtaba,
Cupidillo doliente se quejaba,

que todo esto, con lo de Tasso, viene de Grecia, termina así su madrigal hermoso:

Quien os tocara sienta
cual de abejas crueles
punta en el alma y en los labios mieles...

Y Rubén Darío:

Deja en los labios la miel
y pica en el corazón.

es como apunta Rodríguez Marín idéntico por su pensamiento y desarrollo al del hispalense Jerónimo de Chaves, astrólogo y cosmógrafo como se le llama en una edición de su *Chronographia* (1580): este madrigal muy elogiado por Sedano y el de Chaves me parecen amanerados y triviales a pesar de lo armonioso del verso; también en opinión de Quirós, que no comparte del todo, y con razón, Rodríguez Marín, parece haberse inspirado en su bello soneto a la rosa, en otro de Chaves:

Yedra entrecada en ramas de esmeralda...

En la disposición de las partes del soneto se advierte una lejana semejanza con el de Chaves; en el estilo es a la manera de Góngora. Dice Luis Martín:

Reina desotras flores, fresca rosa,
primero honor de Abril y de este prado...

de distinto modo que Chaves. Góngora escribe: “Rey de los otros ríos”, “oh claro honor del líquido elemento”; “robusto honor...” Aunque no es un madrigal mencionaré aquí la curiosa sextina:

He visto responder al llanto mío,
que baña al campo las tendidas faldas,
los árboles, el río, el monte hueco:
Los árboles con lenguas de esmeraldas,
con lenguas de cristal el claro río,
con lengua el monte, que le presta el eco.

Gallardo con su maravillosa memoria escribió al margen del ejemplar de las *Flores*: “Imitación del Aminta de Tasso...” Jáuregui traduce así (1):

He visto al llanto mío
el mar, las piedras responder piadosas...

No comparto la opinión del doctísimo Rodríguez Marín de que esta sextina de la Plaza parezca la terminación de un soneto. Es a mi ver aunque no recuerde haber leído en los clásicos castellanos una estrofa suelta de esta clase, octavas sueltas sí, como puede consultarse en Cetina, un poemita resumido en una estrofa, o trunco. Cuando Rengifo dice: “Hay composiciones de a seis versos, que se podrían llamar Sextas

(1) *Autores Españoles*, t. XLII, pág. 154.

Rimas”, se refiere a las estrofas, nunca solas, sino formando un poema y cuyo modelo eterno y a veces artificioso, encontraron los españoles en las sextinas de Petrarca. En caso de faltarle versos a la estrofa de la Plaza, sería para continuarla y llegar a alguna conclusión, como en el pasaje del Tasso de Jáuregui:

Mas no he visto jamás ni ver espero
compadecerse mi enemiga bella.

El madrigal: “Cómo señora mía — si sois de nieve me abrasáis el pecho...”; viene, según Gallardo, del Tasso. Y agrega: “Quien tuviere noticia del toscano, conocerá con facilidad lo precioso del español”. Pero es a fuerza de abusar de la antítesis que ya está en Garcilaso en su *Egloga I*:

Y al encendido fuego en que me quemo
más helada que nieve, Galatea;

un lugar común que le resta belleza a esta joyita de ocho versos.

El alma cándida y pura de nuestro poeta, cincelador florentino en ocasiones forja por afición para la ideal dama de su pensamiento un cancionero de Amor, con la retórica gracia que le llegaba de los viejos trovadores remozándose en Petrarca y el Tasso, o al influjo del furtivo engaño de una mujer soñada. No hay duda también de que sus poemas como los de casi todos los poetas del siglo de oro y los modernos son como dice admirablemente el maestro Menéndez y Pelayo: “versos de amor sin ningún género de pasión”.

CANCIONES Y ELEGÍAS. — Sabido es que la canción italiana penetra a nuestra lengua con Boscán. Nada tiene que ver esta forma de los grandes poetas cultos del siglo xvi con la que en el xv recibía el nombre de canción. —¿Y qué es *canción*? pregunta Pierio en las *Tablas poéticas* de Cascales. “Una composición magnífica y espléndida dividida en partes a sólo un pensamiento enderezadas”; respóndele Castalio. Cascales trae ejemplos, de mal gusto, de canciones en versos de arte menor y mayor, que no prosperaron; también se pueden inventar, dice. El arte de las canciones petrarquistas es más difícil de lo que a simple vista parece... “En Petrarca, ni en otro alguno de los líricos la menor estancia no lleva, ni pue-

de llevar menos de nueve, y la mayor veinte y quatro: aunque Micer Francisco no pasó de veinte". Quisiera ilustrar solamente con dos palabras las canciones de Martín de la Plaza y por eso no me detengo en el enmarañado estudio que hace Rengifo de las del Petrarca. Baste como ejemplo de respeto religioso al maestro la paráfrasis de Boscán, *Claros y frescos ríos*, de la del *Canzonniere* (cxxxvi) *Chiare, fresche e dolci acque*:

Estancias de Petrarca: 7 A, 7 B, II C, 7 A, 7 B, II C, 7 C, 7 D, 7 E, 7 E, II D, 7 F, II F.

Estancias de Boscán: 7 A, 7 B, II C, 7 A, 7 B, II C, 7 C, 7 D, 7 E, 7 E, II D, 7 F, II F.

La primera canción de Luis Martín: *Vuelvo de nuevo al llanto*, elogiada por López de Sedano, es en sextinas, pero con los versos impares heptasílabos y los pares endecasílabos (A B A B C C), aunque no idénticas a las canciones que recibieran en Italia, el nombre de sextinas. Adviértase que las de Petrarca y aún de Camoens son un juego de rimas. Si esta poesía fuese más íntima, en el sentido de poner el alma al descubierto, sin galas retóricas, el asunto ganaría doblemente. Se advierte en esta canción la influencia de los italianos y aun de Garcilaso. Me detendré en algunos versos:

 Mi triste cuerpo halla
 en vez de lecho campo de batalla,

es una reminiscencia del Petrarca (ccxxvi): *E duro campo di battaglia il letto*; y se encuentra ya en Boscán (1):

 El campo que era de batalla, el lecho
 ya es lecho para mí de paz durable...

Como el verso de esta canción *Corren los montes y se para el viento*, que es una de las tantas variantes del poder de la música en la fábula de Orfeo, y que de distintas maneras escribe nuestro poeta, enamorado del mágico poder del ritmo, se

(1) Vid. MENÉNDEZ Y PELAYO, *Antología...* t. XIII, pág. 284. Este mismo verso se encuentra también, entre otros, en GÓNGORA, Canción III: "Sea el lecho de batallas campo blando." Merecería nota aparte la curiosa cita de Góngora que trae VERLAINE (*Choir de Poésies*, pág. 10): "A batallas de amor campo de pluma".

encuentra también en un soneto de Alonso Cabello; cree Rodríguez Marín que este soneto está dirigido a Martín de la Plaza, y bien podría ser a la vez alusión de este último poeta cuando el nuestro escribe: “Éran las puertas de rubí radiante”.

Muchas otras coincidencias tiene esta canción, basta señalar las más notables:

... Que cuando alegre muero
el contento a que viva me condena.

Que es el mismo concepto de Cervantes (*Quijote*, II, LXVIII) de la traducción del Bembo que trae en *El Ingenioso Hidalgo* (1) que apareció por supuesto algunos años después de que estaban escritos los versos de Martín de la Plaza. También en la segunda parte del *Quijote* (cap. xxxviii), se encuentra esta copla:

Ven muerte tan escondida
que no te sienta venir
porque el placer de morir
no me torne a dar la vida.

Que es la misma que trae el *Cancionero general* de Hernando del Castillo (1511) como del comendador Escrivá y que difiere en los dos últimos versos de la de Cervantes — de quien debe de haberlo tomado Calderón de la Barca en uno de sus dramas diciendo “aunque es antigua”. — El verso famoso de Santa Teresa, *Muero porque no muero*, es como demuestra Menéndez y Pelayo, “un lugar común de la poesía trovadoresca del siglo xv”. Es probable que Escrivá haya leído la poesía del Bembo, sintetizándola después en una redondilla que se divulgó rápidamente desde 1511, haciéndose popularísima; el pueblo la ha mejorado — y de ahí, no porque la cite de memoria — la ha tomado Cervantes sin saber quizá de qué autor era (2).

Sobre un tema ya tocado por el poeta escribe la canción

(1) Edición Rodríguez Marín, Madrid, 1916, t. VI, pág. ... Vid. RODRÍGUEZ Y MARÍN, *Barahona de Soto*, pág. 307. MENÉNDEZ Y PELAYO, *Antología*, t. VII, págs. cxxxiii y cxxxviii. LEÓN MEDINA, *Fras literarias afortunadas*, *Rev. Hisp.* t. xviii, pág. 212.

(2) Sobre el acierto que tiene el pueblo de mejorar las coplas, aun de los buenos poetas, véase la linda conferencia de RODRÍGUEZ MARÍN, *La Copla*.

superficialmente petrarquista: “A vuestro dulce canto”. Sacando algún verso maltrecho es armoniosa. Muy linda es la canción “Huye la nieve helada”, pintura de las estaciones del año. Evoca por su asunto los versos de la *Epístola*:

El otoño pasó con sus racimos...

Tiene una coincidencia con la *Soledades* de Góngora, en el uso de alusiones astronómicas, que en el cordobés son dobles: “El mentido rabador de Europa” que es Zeus vuelto toro y a la vez signo del Zodíaco. Estas alusiones astronómicas son además comunes en los poetas antiguos para expresar la hora, la estación del año; deben de haber pasado a España con la influencia dantesca, como ya puede verse desde el comienzo de *La vita nova*. El Zodíaco que con tanta magnificencia cantara Víctor Hugo, aparece a veces en los poetas del siglo de oro, pero sin el concepto del universo, entrevisto platónicamente ya por Luis de León, como dice Quintana, “con la dignidad y elevación que adquiere la poesía cuando se ocupa de los astros...” Baste este pésimo ejemplo de Vicente Espinel (1):

Que en la primera faz de Aries de cuadrado
Marte hería a Cáncer en la octava...

Imaginémoslo a Martín de la Plaza en el mes de diciembre de 1611. Iba a cumplir treinta y cuatro años. Una melancolía persistente demañábale el alma. Hacía unos meses nada más, a lo que habíale entregado a Calderón cerca de cuarenta sonetos y canciones para sus nuevas *Flores de poetas ilustres*; ¡Cuán lejanos, allá por 1602, sus veinticinco años llenos de esperanzas e ilusiones! Entonces fué cuando le dió a su querido maestro Espinosa un ramillete fragante de sonetos petrarquistas y de madrigales de fina galantería. El segundo ramo tenía ya más espinas. Deshojadas estaban aquellas rosas que parece que se le cayeron del purpúreo seno a la Aurora. Pasados los treinta y tres años Martín de la Plaza era un sacerdote grave y un poco triste. ¡Cómo se va la vida con sus mágicos engaños! Una áspera ventisca de invierno se arremolinaba en las callejas de Antequera. ¡En qué sueño había vivido él! Cómo no se desvió a otro oriente su estrella. Era aún joven y ya estaba

(1) *Autores Españoles*, t. XLII, pág. 519.

viejo. La temprana noche llenó la pieza oscura. Las campanas de Santa María y de otras iglesias elevaron el gemido dulcísimo del Angelus. Luis Martín se puso de pie y rezó maquinalmente. ¡Oh los ángeles de antaño! El viejo criado dejó una lámpara en el negro mesón de roble. El poeta miró en los estantes sus libros queridos; ediciones del Tasso, de Petrarca, la *Commedia*, Ovidio, Garcilaso, *La Galatea*, Diógenes Laertes... Sentóse nuevamente. Un vago ascetismo y añoranza le abstraían. Una extraña impresión, nunca sentida, prodújole esa mañana el escribano Mesa al leerle unos versos de Quevedo a un reloj de arena. Sonábanle aún en los oídos:

¿Qué tienes que contar, reloj molesto,
en un soplo de vida desdichada
que se pasa tan presto,
en un camino que es una jornada

.

en una noche que es una hora fría,
y en un año que pasa en sólo un día,
y en una edad que pasa en sólo un año?

Ya no había ruiseñores en la noche. Sentíase un hombre nuevo. Su espíritu estaba sereno pero herido. La poesía según los *Nombres de Cristo* que ha poco publicara en Salamanca el maestro León, no era sino “una comunicación del aliento celestial y divino”, tal como dijo el de Egina. Despertábasele ese mundo interior, desconocido cuando fundió en ajenas turquesas sueños de juventud. Sobre la mesa estaba una carta de Calderón quien le pedía nuevos versos para sus *Flores*. Iba a revolver sus papeles. De pronto tomó la pluma y escribió sin parar, la canción que comienza:

Ya es tiempo que despierte
del sueño y que contemple el alma mía
como se pasa de la vida el día
y se acerca la noche de la muerte,
con paso tan callado,
que no es sentido cuando ya es llegado...

Estas palabras serenas y profundas, dichas en admirables versos ya habían brotado también de los labios de Manrique que vivió la misma inquietud y dolor de Martín de la Plaza, en estrofas que toda España repetía:

Recuerde el alma dormida
avive el seso y despierte
contemplando
como se pasa la vida
como se viene la muerte
tan callando...
... pues se va la vida apriesa
como sueño...

Quevedo daría a las prensas, años después, los versos ya escritos a fines del siglo xvi de Luis de León — de quién trae ya dos sonetos Espinosa — en cuya *Noche serena* se expresa este mismo sentimiento:

El hombre está entregado
al sueño, de su suerte no cuidando,
y con paso callado
el cielo vueltas dando
las horas del vivir les va hurtando.

¡Ay! despertad, mortales;
mirad con atención en vuestro daño...

Estas reflexiones, arraigadas en la conciencia del género humano, nacen a veces vestidas de idénticas imágenes. Es así cómo Manrique no tuvo que traerlas del melancólico árabe Abul-Beka. Le bastó llorar olvidándose del artificio trovadoresco. Así se queja Luis Martín:

Mas ¿qué flecha ligera
lleva el tiempo a la vida en presto paso...

En idioma distinto el concepto es el mismo. Recordáis la exclamación de Horacio a Póstumo. Escribe Luis Martín:

Como corriendo el río
se vuelve al mar donde su origen tiene
al polvo va lo que del polvo viene...

Pensaría sin duda al escribir ésto en el filósofo del Eclesiastés (I, 7): “Los ríos todos van a la mar”, (I, 7): “Todo va a su lugar: todo es hecho de polvo, y todo se tornará en polvo” (III, 20). Y en Manrique:

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en el mar
que el morir...

Y en la *Epístola*, en algunos de cuyos pasajes hace pensar, como dice Rodríguez Marín, “esta hermosa y sentida canción”; bien que estos son lugares comunísimos en la poesía, agrega. En verdad. Creo que aun la *Epístola* ya estaba concebida fragmentariamente desde algunos pasajes de Boscán (1); y desde este poeta ; cuántos no han repetido de distintas maneras conceptos morales de la filosofía eterna del mundo que recogía San Basilio de los griegos para defender a los poetas profanos y que están en Horacio y en Séneca! Haciendo un estudio comparativo, verso a verso, de la *Epístola* con los versos españoles de fines del siglo XVI y principios del XVII, podrían encontrarse, para dar con su verdadero autor, noticias curiosas. Véase, entre otros, este ejemplo de Francisco de Aldana (2):

... por do camina
el sol el cerco oblicuo de la esfera.

Dice la *Epístola*: “Y el cerco donde el sol siempre camina”. Y volviendo al parecido que le encuentra Rodríguez Marín, veamos otros ejemplos, que con los ya citados, estaríamos a punto de afirmar que la *Epístola* era ya escrita y conocida en el siglo XVI:

Principio y fin más noble vuestro y mío. M. de la P.
A mayores acciones es llamada
y en más nobles objetos se termina. *Epist.*
Oh tierna flor de vana adormidera
que a la mañana adquieres
el ser hermoso y a la tarde mueres. M. de la P.
¿Qué más que el heno a la mañana verde
seco a la tarde?..... *Epístola.*
¿Qué fueron sino verduras
de las eras?..... Manrique.

El acento lírico llega a la expresión de la verdadera poesía en la última estrofa, que muestra bien el noble espíritu del poeta:

Un alto desengaño,
piedad divina, que mi bien procura,
de mi vista quitó la venda obscura
de la ignorancia, porque advierta el daño;
incauto peregrino,
¡Ay, como todos, a morir camino!

(1) En su *Epístola A Don Diego de Mendoza*.

(2) GALLARDO, ob. cit., t. I, col. 124, BÖHL DE FABER, ob. cit.

Hay en esta canción un pasaje horaciano de larga historia, que más afea que engalana la estrofa: “Igualan estas leyes — a humildes pobres y soberbios reyes”, y que aquí parece una reminiscencia de Manrique:

Allegados, son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.

Después de escritas las cinco estrofas de su canción, Martín de la Plaza debió dejar la pluma. Leyó en voz alta sus versos. Iba a continuar, pero le dió fin con el siguiente remate:

Canción, si te notaren
de corta y encogida
responde que es más corta nuestra vida (1).

Poco le faltaría a esta canción para ser perfecta a pesar de lo descuidado del primer verso del remate, si no estuviera afeada, y es lástima, por un verso horrible: “Al general, forzosamente ocaso”. La plaga de las transposiciones ha hecho estragos en la poesía española, aun siendo ésta una figura elegante en el endecasílabo suelto cuando con mucha parquedad se la usa.

Escribió, también, Martín de la Plaza un *Psalm*, “Venid oh castas vírgenes”, que no carece de elevación lírica; y tiene algunos tercetos felices en su *Elegía al Cristo el Viernes Santo*. Y entre otros sonetos que por no alargar estas líneas no cito, compuso cuatro elegíacos *Al túmulo de la Reina Margarita de Austria*. Comienza el primero:

De piedra el corazón de bronce el pecho
tienes ¡oh peregrino caminante!
si a la triste ocasión que ves delante
no estás en tiernas lágrimas deshecho.

(1) Me hace suponer que este ingenioso remate de la canción de Martín de la Plaza no sea del todo original, sino ya en algo común, el que abajo transcribo de VICENTE ESPINEL (*Autores Españoles*, XLII, 518):

Saludad canción mía al que os leyere;
y si acaso dijere
que sois cansada y larga,
decid que lo fué más mi ausencia amarga.

Este soneto es parecido a varios de la *Rime eroche* de Tasso, e imitación de *La vita nova* (S. xxiv) de Dante:

Deh peregrini, che pensosi andate
forse di cosa che non v'è presente,
venite voida si lontana gente
com' a la vista voi ne dimostrate?

Después del análisis que hemos hecho de la obra de Martín de la Plaza, se nos ocurriría preguntar si realmente merece de lleno el nombre de poeta. Ha carecido de originalidad para serlo enteramente, sin duda. Pero el criterio de la originalidad ha variado tanto en los tiempos modernos que no podemos juzgar a los escritores del Renacimiento, sino conviviendo con su época, no sólo en España, sino en Italia y aun en Francia. Mejor hubiera sido que Garcilaso, por ejemplo, sacara de lo hondo de su alma las imágenes que trajo de los antiguos y de los italianos, ya que el sentimiento como observa el autor de *Juan Boscán* le pertenecía. En mal terreno, con sutiles argucias de sofista, se puso Valera al invocar ejemplos clásicos en defensa de Campoamor (1), como estaríamos nosotros errados si aplicáramos el concepto moderno de originalidad a Cervantes o a Quevedo. Hoy aun la imitación nos repugna. Es este un mal grave en Martín de la Plaza, hecho consumado ya, y aun disculpable en época de vitalidad creadora e imitadora; pero, ya decía con profunda razón Luis Vives (2): “¿Cómo han de poder moverse los que tienen que ir fijando el pie en las huellas ajenas, como los niños que juegan en el polvo?” Sin embargo, sabemos bien el escándalo que produjo en Castilla el “sevillano” Herrera con sus *Anotaciones* que originan la réplica del Condestable y es famoso el soneto de doble filo de Cobos a las que puso Sánchez de Brozas a la misma obra del autor de las *Eglogas*, y que termina:

Probósele que había salteado
siete años en Arcadia, y dado un tiento
en tiendas de poetas florentines.
Es lástima de ver al desdichado
con los pies en cadena de comento
renegar de retóricos malsines.

(1) JUAN VALERA. *Obras completas*, t. XXIV, pág. 71.

(2) MENÉNDEZ Y PELAYO, *Ideas estéticas*, t. III, pág. 225.

Quizá muchas veces el que comenta se deje llevar más allá del justo límite en la apreciación de las fuentes de un poeta, que deben borbotar en la hondura de su propia alma. Pero gala ha sido desde el siglo xv con Juan de Mena, enriquecer nuestra lengua, infundiéndole savia propia con despojos de ajenas. Nadie va a reprocharle a Quevedo, pongo por caso, que su soneto *Erased un hombre*, escrito en circunstancias especiales, tenga su raíz en Luciano (1) o sea simple casualidad por semejanza de asunto y de espíritu en estos dos grandes ingenios; pero sí sería curioso si Luis de León, sublime maestro, en la oda *A Santiago*, hubiera tenido ante sus ojos, cuando hace cruzar “del mar Egeo al mar de Atlante”, en “aquella nao dichosa”, el cuerpo del Apóstol, nada menos que a Zeus hecho toro con la ninfa Europa en el lomo. Cuando Luis de León supone el mar poblado de Nereidas, Milá y Fontanals arruga el entrecejo, creyendo ser ésto “cosa inconveniente al asunto, ridícula y absurda (2)”; si el gran maestro catalán, después de leer las estrofas que cita:

Por los tendidos mares
la rica navecilla va cortando;
nereidas a millares
del agua el pecho alzando
turbadas entre sí le van mirando ...;

hubiese abierto los *Diálogos marinos* (3), hubiera encontrado una semejanza rara: “Las Nereidas saliendo de las aguas y montadas sobre delfines, aplaudían medio desnudas la mayor parte”. Pero, esto no es más que con una curiosa coincidencia, porque las dos estrofas que cita Milá son una traducción casi literal de la *Éncida*, X, 224, 27. Los versos de Fray Luis son sencillamente encantadores. La belleza lírica lustra y da brillo y hace cosa propia aun la ajena. No sucede lo mismo cuando la ausencia de un sentido íntimo de la poesía, torna la imitación en parodia, como, para citar ejemplo ilustre, sucede con el soneto *Amor oculto* de Manuel del Palacio (4) reminiscencia

(1) *Biblioteca clásica*, t. CXXXVIII, pág. 430.

(2) *Principios de literatura general*, por el Dr. D. MANUEL MILÁ Y FONTANALS. Barcelona, 1888, pág. 370.

(3) *Biblioteca clásica*, t. LV.

(4) *Las cien mejores poesías*, escogidas por D. M. Menéndez y Pelayo.

incolora del de Félix Arvers: *Mon âme a son secret...*: parafraseado también por el fino y dulce Gutiérrez Najera (1). Y para terminar, ya que esta enumeración de coincidencias se alargaría a lo infinito, basta abrir al descuido al grande lírico castellano Rubén Darío, y leer, por ejemplo:

Y al torcer tus cabellos apagaste el infierno... (2).

¿Quién no recuerda la imagen que está en *Rolla* (v. 5):

Et fécondait le monde en tordant ses cheveux?

Es así como Martín de la Plaza, porque supo escribir algunos versos de puro sentimiento inefable, ha de ser tenido en algo, en la poesía castellana, no solo por su madrigal. Lira de áureo alambre por repetir con ternura propia la canción ajena, olvidó la suya. Y cuando el poeta quiso volver a su propio espíritu estaba muerta la canción presentida; habíase ocultado la estrella, apenas soñada, de los dulces cantos. Los antiguos que todo lo han dicho, se han adelantado ya a clasificar a los poetas. Cierre Marco Tulio estas mal hilvanadas líneas: “Entre los poetas (limitándome ahora a los griegos) no sólo hay lugar para Homero, para Arquíloco, Sófocles o Píndaro, sino para los segundos después de éstos y aun para los inferiores después de los segundos (3)”. Y aún más abajo de los últimos queda el nuestro, pero cerca de ellos, porque presintió en sus más bellas obras, que la ciencia de la poesía es algo más noble y recóndito que el arte del verso...

ARTURO MARASSO ROCCA.

(1) *Poesías de M. Gutiérrez Najera*, t. I.

(2) *Cantos de Vida y Esperanza*, Barcelona, Madrid, 1907.

(3) *Biblioteca clásica*, t. XXVI, pág. 326.

ACERCA DE SHAKESPEARE

... “persona poética”. Poseemos la obra monumental; apenas sabemos cuatro palabras de la vida de su autor. Pero ¿qué importa la “persona práctica”? Tal es la posición que adopta Benedetto Croce al aproximarse a la obra del poeta (1): “Potrá sembrare superfluo ma in effetto giova a procedere spediti, porre subito qui in principio l’avvertenza, che ciò che forma oggetto di studio pel critico e lo storico dell’arte, non é la persona pratica dello Shakespeare, ma la persona poetica; non il carattere e lo svolgimento della sua vita, ma il carattere e lo svolgimento dell’arte sua”. El investigador penetrante, sutil y minucioso que ha sabido iluminar con sagacidad temible las zonas más oscuras del pensamiento histórico, aparta esta vez su linterna de una sombra humana que los estatuarios de la biografía se afanan en modelar arbitrariamente. No oculta, en verdad, su desdén por esas copiosas “vidas” del gran poeta que vienen multiplicándose en la bibliografía europea. Manifiesta, por lo contrario, que es necesario decirlo bien claro: “dello Shakespeare non é dato comporre la biografia, e tutt’al piú si puó formare un arida e lacunosa cronaca biografica”; bajo el nombre de *vida de S.* se ofrecen “nient’altro che un romanzo, il quale riesce poi sempre troppo scialbo da potersi dire artistico”; y refiriéndose especialmente al libro de Brandes en mérito a la divulgación que ha alcanzado, considera como simples imaginaciones las conclusiones a que arriba el célebre crítico danés en su afán

(1) ARIOSTO, SHAKESPEARE E CORNEILLE. Bari. Laterza e figli, editori, 1920.

de identificar la obra del dramaturgo con episodios de la supuesta vida de su autor: y “non é il caso né di accettarle né di confutarle, ma semplicemente di tenerle quali sono, congetture campate in aria, e come tali, de niun interesse”.

No niega importancia, por cierto, a los estudios de cronología y lingüística que acerca de la gran obra se han realizado, ni deja de reconocer la luz que proyectaría sobre ella un conocimiento prolijo de la vida, de las pasiones, de las experiencias mentales y éticas del autor. Pero no pudiéndose desgarrar los velos seculares que envuelven su figura, apártase honestamente de todo aquello que concierne, en forma directa, a la obscura biografía, y se limita, en su estudio, a la historia artística del genio cosmógrafo.

Poseemos una obra monumental, cerca de cuarenta piezas entre dramas y poemas: ¿y no es posible deducir, a través de tan vasto campo, nada de la vida de su autor? Sí, es posible, declara Croce; pero de lo que concierne a la “persona poética” y no a la “práctica”, salvo el caso, (que no es el de Shakespeare), “che nelle poesie si trovino intercalati ragguagli ed escursi apertamente informativi ed autobiografici, ossia non poetici ma prosaici”. En todo otro caso, agrega, la vibración poética no reconduce a la vibración práctica, porque la relación entre ambas no es *determinística*, de efecto a causa, sino *creativa*, de materia a forma, y por tanto inconmensurable.

Acerca de la hipótesis baconiana y otras análogas, hasta la última y casi reciente de William Stanley, sexto conde de Derby, que entre nosotros desmenuzó Paul Groussac, el crítico italiano se detiene en media página para separar definitivamente esa piedrecilla de su camino. Dado que “nel non grandissimo cervello di Bacone filosofo si anidasse un cervello grandissimo di poeta, dal quale si schiudessero i drammi shakespeareiani” ¿cambiaría en algo el problema artístico? ¿dejarían de ser lo que son las obras del poeta? Y contra todas las demás conjeturas que pretenden reconstruir la “persona práctica” sometiéndola a diversos moldes, se complace en citar, como cerrando el debate, la frase de Goethe, para quien los dramas del genio inglés eran la obra de “un hombre perfectamente sano y fuerte, tanto de espíritu como de cuerpo”.

La comunicación directa del crítico con el sentimiento, la poesía y el arte shakespeareanos, excluyendo deliberadamente

el valor biográfico y las circunstancias de época y ambiente, hace, pues, del estudio crociano, una de las exégesis más comprensivas y luminosas de la crítica contemporánea acerca de los dramas del poeta. Shakespeare tuvo una historia, ya no la tiene. Tuvo una historia que fué la de su sentimiento poético, y una historia individual, “che malamente si unifica con quella del dramma elisabettiano”. Pero ya no la tiene, porque todo lo escrito posteriormente sobre su obra, es historia de la crítica, y no suya. Aproximémonos, por tanto, a su obra, como a una fuente, dispuestos a beber la poesía inagotable que mana de ella, y no a recibirla en los vasos de un siglo de crítica ciega o arbitraria. Porque hasta al leer algunas “de las más elogiadas páginas evocadoras y críticas que los literatos modernos escriben sobre Shakespeare, ricas de esquisiteces y delicadezas, *una sorta di ripugnansa surge ad ammonire che quello non é lo Shakespeare genuino, menos sutil pero más profundo, menos tortuoso pero más complejo y más grande*”. No, la historia de la crítica que el poeta ha suscitado no es la historia de su espíritu. Este continúa viviendo su historia sólo en los espíritus que rehacen perpetuamente “quella che fu veramente sua, leggendo con mente ingenua e cuore partecipe le sue poesie”.

Pero el crítico que se aproxima a la obra poética con esa mente y ese corazón, es ya un poeta. Y poeta, sobre todo, de una sensibilidad poderosa, capaz de las vibraciones más sutiles y de esas misteriosas adivinaciones que penetrando las palabras iluminan aquellas zonas secretas del pensamiento, latentes pero informuladas, en el doble fondo de toda expresión espiritual; poeta sobre todo revélase en este bello estudio, tan lleno de erudición y de lógica, el notable escritor filósofo de Italia.

RAFAEL ALBERTO ARRIETA.

DE ILLUSTRIBUS SCRIPTORIBUS LATINIS

NOVA DISSERTATIO AD USUM DISCIPULORUM
PLATENSIS HUMANITATUM FACULTATIS *

Preclaræ dulcique memoriæ Josephi *Tarnassi*, Petri *Del-
heye*, Mat. *Calandrelli*, Antonii *Parchetti*, ac Theophili *Wes-
ler* — ex plurimis qui ad hæc studia sese contulerunt, ex
paucis harum rerum intelligentibus ac doctis, ex paucissimis
vero qui, humanitate politi, germanam latinitatem optima
imitatione assecuti sunt, — hunc libellum — tam nil —
comendare audeo. *Vagliami 'l lungo studio e 'l grande
amore*...

JOHANNES CHIABRA.

CAPUT I

Prolegomena

I

Malui opus hocce lingua latina conscribere ob duplicem
causam: 1^o quia invincibili persuasione ducor, hanc esse linguam
qua sugitur, quasi lacte materno, *spiritus latinus* (* 2^o Pespici-
tas quaedam nativa linguæ latinæ hanc ad scientias (præprimis
ad hujus dissertationis materiam) tractandas reddit, ita ut quivis

* Cinco capítulos de una obra en preparación.

(* Minime dubito quin hæc lingua "morta" adeo providentialis
sit ut creare possit aliquod vinculum hand spernendum unitatis uni-
versæ humanæ civilitatis. Verum S. Sedes iura linguæ latinæ inde
ab uno alterove decennio non tantum in scholis theologicis collabentia
sed præcipue ne pessundetur VINCULUM UNITATIS ECCLESIAE,
in pristinum vigorem restauravit.

vel mediocriter versatus in hac lingua melius intelligere possit scientiam latine conscriptam, ac in lingua propria vernacula. Terminologia brevis et perfecta latina vix-longis circumscriptionibus in linguas modernas verti potest. Lingua haec “morta” fere providentialis pro litterariis, scientificis, historicis et philosophicis disciplinis videtur, quod praecipue auctorem cogit ad verba simplicissima et clarissima adhibenda, ad evitandas frases, etc. Clarissimi poetæ, philosophi acutissimi et, si vis, etiam theologi Dantis Allighieri opus “De monarchia”; aut principis philosophi critici Kant dissertationes “De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis”, “Meditationum quarundam de igne succincta delineatio”, “Principiorum cognitionis metaphysicæ nova dilucidatio”, “Metaphysicæ cum geometria junctæ usus in philosophia naturali”; aut illustris viri Remati Des Cartes “Meditationes de prima philosophia”, “Dissertatio de Methodo”, “Tractatum de Passionibus Animæ” et “Animadversiones ad Cartesii principiis philosophiæ” quas scripsit Leibnitz; aut, ex crebris modernis dissertationibus latine conscriptis, Gustavi Pesci “Cursus brevis philosophiæ”, et, in hac nostra libera liberalique Republica Argentina “Institutiones Philosophiæ juventutis elucubratae a domino doctore Ludovico Josepho Chorroarin in regali Collegio Sancti Caroli philosophiæ professore” (*, adeo in forma limpidissima veteris classicæ armaturæ novas et modernas veritates includunt, ut, etiam propter ipsam latinam expositionem, vel ipsius disciplinæ mathematicæ claritatem et exacticitatem teneant.

De hujus nostræ dissertationis methodo et rationibus pauca dicam. De clarioribus scriptoribus latinis perficere cupio cursum brevem,—commentariis bibliographicis non tam ampliis, ut Teuffel usus est in notissima ejus magna Literatura latina, aut Zeller in “Die Philosophie der Griechen” sed selectis et præprimis Platensis Humanitatum Facultatis discipulis aptis, exornatum; atque multis originalibus auctorum exemplis (more maximorum philosophiæ litterarumque historiographorum Ueberweg—Heinze, Ritter—Preller, D’Ancona—Bacci, etc.) locupletatum. *Non multa, sed multum et sine præjudiciis*, ut dis-

(* V. “La enseñanza de la Filosofía en la época colonial”, por JUAN CHIABRA. (Un tomo en pagg. XCVII—443.—Buenos Aires, Coni Hermanos, 1911).

cipuli acquirant sibi de unoquoque auctore paucas sed claras ideas, fontesque bibliographicos ad ulteriora studia.

Amice lector, mendorum Typographicorum emendatio tibi supeditatur!

II

Nonnulli clarissimi viri novi ad philosophiam intelligendam inutilia esse opera latine conscripta, ac ergo solum pro literariis disciplinis linguam latinam in Humanitatum Facultatibus urgeri oportere putant. Veterum modernorumque philosophorum haec opera fundamentalia, quorum paucissima vero in linguas modernas versa fuere, ac de quibus discipulus aut studiosus philosophiæ dicere nec potest nec debet (ut de lingua graeca, *amanuensis* actatis mediæ:—"Graecum est, non potest legi"—meminisse juvabit.

A ABAELARDUS Petrus (1079-1142) Epistolæ Abelardi et Heloisæ; Dialogus inter philosophum judæum et Christianum; Theologia Christiana; Ethica, seu liber dictus "Scito te ipsum"; Sic et non, etc. — ABICHT (1762-1816) De philosophia Kantiana. — COLONNA Aegidius (1247-1316) De regimine principum; De erroribus philosophorum; Commentarii in libros Physicorum Aristotelis; De materia coeli; Quæstiones metaphysicales, etc. — AGRICOLA R., De dialectica inventione. — AGRIPPA H. C. A. Von Nettesheim (1486-1535) opera omnia; De occulto philosophi; De incertitudine et vanitate scientiarum. — ALANUS DE INSULIS, (1114?-1202), opera omnia; Anticlaudianus, sive de officio viri boni et perfecti; — ALBERTUS MAGNUS (1193-1280) opera omnia; Ista sunt opera Alberti Magni ad logica pertinentia, De adhærendo Dei libellus; Tractatus de virtutibus; De natura ac immortalitate animæ; — ALEXANDER et HALES, (?-245) Summa universæ theologiæ;— Afârâbi (?-950); De intellectu et intellecto; De Scientiis.— Alkendi (?-870), De rerum gradibus; De temporum mutationibus. — Alsted J. H. (1588-1638), Philosophia digne restituta; Compendium lexici philosophici; Encyclopædia septem tomis distincta; Clavis artis Lullianæ. — AMBROGIUS (*sanctus*), opera; De officiis ministrorum.—AMMONIUS SACCA, Aristotelis vita; In Diogenis Laertii de clarorum philosophorum vitis... libri decem.—ANDRONICUS RHODENSIS, Aristotelis Ethicorum

Nicomachiorum paraphrasis incerto auctore.—ARISTOTELES (384-322 a. C.) operum omnium versiones et permulta commentaria critica.—ARNOBIUS (III sec.—IV sec.), Disputationum adversus gentes libri VII. — ATHENAGORAS (II sec.) Opera; Apologia pro Christianis; Libellus pro Christianis, oratio de resurrectione cadaverum.—AUGUSTINUS (*Sanctus*) (354-430) Opera omnia. Confessionum libri XIII; De civitate Dei;—AVERROES, (1126-1198) Averrois commentaria et introductiones in omnes libros Aristotelis cum eorum vers. lat. (II vol.); Destructio destructionis philosophiæ Algazelis; AVICENNA (980-1038). Operum omniis versiones. — **B** BACON FRANCISCUS (1561-1626) opera omnia; De dignitate et augmentis scientiarum; De sapientia veterum; Novum organum; Operum moralium et civilium tomus; Scripta in naturali et universali philosophia; Resuscitatio; Opuscula varia posthuma. — BACON ROG. (1214-1294) Opus majus ad Clementem IV; Speculum Alchymix; Epistola... de secretis operibus artis et naturæ et de nullitate magiæ; de morali philosophia. — BARNABAS (*Sanctus*) (?—63) Epistola. — BAUMEISTER F. CH. (1709-1785) Philosophia definitiva; Institutiones metaphysiçæ; Institutiones philosophiæ rationalis methodo; Philosophia recens controversa. — BAUMGARTEN A. G. (1714-1762) Metaphysica; Aesthetica; Ethica philosophica; Initia phisosophiæ practicæ primæ; Acroais logica; Philosophia generalis. — BEDE VENERANDUS (675-735) Opera omnia; Repertorium sive tabula generalis auctoritatum Aristotelis et philosophorum; De rerum natura et temporum ratione. — BECKER B (1634-1698) De philosophia Cartesiana admonitio candida et sincera. — BERGMANN F. W. E. J. (-1840) Argumentum de Dei existentia. — BERNARD (*Sanctus*) (1091-1153) Opera omnia. — BERNARDUS SILVESTER (XII sæc.) De mundi universitate libri duo, sive megacosmus et microcosmus.—BESSARION Joannes (1389?—1472) Opera; Epistola ad Mich. Apostolium de præstantia Platonis præ Aristotele; Adversus calumniatorem Platonis; Metaphysica Aristotelis. — BIEL G. (1430-1495) Epitome et collectorium ex occamo super IV libros sententiarum. — BODIN J. (1530-1596) Methodus ad facilem historiarum cognitionem. — BOETHIUS, ANICIUS TORQUATUS SEVERINUS (470-525). Opera; De consolatione philosophiæ; Dialectica; De Arithmetica; De instit. arithmetica; Commenta-

rii in libr. Aristotelis; De musica. — BONAVENTURA J. (*Sanc-tus*) (1221-1274). Opera; De humanæ cognitionis ratione anecdota quædam; BORN F. G. B. (1743-1807) De notione existentia; De scientia et conjectura specimen metaphysicum ad diluenda Pezoldi dubia adversus Kantium nuper proposita. — BOUTERWEK F. B. (1766-1828) De historia generi humani; BRUCKER J. J. (1696-1770) Historia philosophica doctrina de Ideis; Otium vindelicum sive meletematum historico-philosophicorum triga; Instit. hist. philosophiæ; Historia critica philosophiæ a mundi incunabulis; Miscellanea historiæ philosophicæ literariæ criticæ. — BRUNO JORDANUS (1548-1600) De umbris idearum; Explicatio triginta sigillorum; De progressu et lampade venatoria Logicorum; Acrotismus, seu rationes articulorum physicorum adversus Aristotelicos; De specierum scrutinio et lampade combinatoria Raymondi Lullii; Centum et sexagista articuli adversus hujus tempestatis mathematicos atque philosophos; De imaginum signorum et idearum compositione; De triplice minuimo et mensura; De monade, numero et figura; Summa terminorum metaphysicorum. — BUDDEUS J. F. (1667-1729) Elementa philosophiæ practicæ; Analecta historiæ philosophiæ; Introductio ad historiam philosophiæ Ebracorum; Elementa philosophiæ instrumentalis; Elementa philosophiæ theoreticæ; Institutiones theologiæ moralis; — BURIDAM J. (XIV sæc.) Summula de dialectica, etc. — **C** CAMERARIUS J. (1500-1574) opera omnia; CAMPANELLA T. (1568-1639) Philosophia sensibus demonstrata; Prodromus philosophiæ instaurandæ; De sensu rerum et magia; Realis philosophiæ epilogisticæ partes quattuor; Atheismus triumphatus; De optimo genere philosophandi; Philosophiæ rationalis et realis partes; Universalis philosophiæ seu metaphysicarum rerum juxta propria dogmata partes tres; De libris propriis et recta ratione studendi syntagma; Civitas solis; Ad doctorem gentium de gentilismo non retinendo, et de prædestinatione et gratia. — CARDANO J. (1501-1576) Opera omnia; CASSIODORUS MAGNUS AURELIUS 468-568) Opera omnia. — CELSUS AURELIUS CORNELIUS (I sæc.) De medicina. — CESALPINO A. (1519-1603) Quæstiones peripaticæ, etc. — CHARPENTIER J. (1524-1574) Descriptio universæ naturæ ex Aristotele collecta; Ad expositionem disputationis de methodo; Orationes contra Ramum; Comparatio Platonis cum Aristotele

in universa philosophia, etc. — CICERO MARCUS TULLIUS (106-43 a. C. n.) Opera omnia. — CLAUDIANUS ECDICIU MAMERTIUS (?-477) Opera omnia. — CLEMENS ROMANUS (30-100 ?) Opera omnia. — Comenius Joannes A. 1592-1671) Didactica opera omnia; Janna linguarum reserata; Pansophiæ prodromus; Diogenes cynicus redivivus seu de compendiose philosophando; Eruditionis scholasticæ atrium, rerum et linguarum ornamenta exhibens; Unum necessarium scire quid sibi sit necessarium in vita, et morte, et post mortem. — CORNUTUS LUCIUS ANNAEUS (I sæc.) De natura deorum; Theologiæ græcæ compendium. — CUMBERLAND R. (1631-1718) De legibus naturæ disquisitio philosophica. — CUSANUS NICOLAUS (1401-1464). Opera: 1º De docta ignorantia; 2º De conjecturis; 3º De quærendo Deum; 4º De filiatione Dei; 5º De generis; 6º Apologia doctæ ignorantiae; 7º De sapientia dialogi duo; 8º De novissimis diebus; 9º De visione Dei.—**D** DAMASCIUS (VI sæc.) Philosophi Platonici, quæstiones de primis principiis. — DANTE ALLIGHIERI (1265-1321) De moarchia mundi. — DES CARTES RENATUS (1596-1650) Principia philosophiæ; Dissertatio de methodo recte utendi ratione (Hæc specimina Gallice a Des Cartes scripta, et anno 1637 vulgata paullo post ab amico in linguam Latinam versata fuere, ac versio ei tradita, ut quicquid in la minus placeret, pro suo jure mutaret. Quod variis locis fecit Descartes, ut ipse declarat in editione Amstelordami, ex Typographia Blaviano, MDCLXXXV in pag. 1). Passiones animæ (ad ipso gallice conscriptæ “nunc autem in exterorum gratiam Latina civitate donatæ ab H. D. M.). — DEXIPPUS (IV sæc.) In Arist. Categorias dubitationes et solutiones. — DIONYSIUS ALEXANDRINUS (?—265) Epistolæ. — DUNS JOHANNES SCOTUS (1274?—1308) Opera omnia.—**E** ERASMUS DESIDERIUS (1467-1536) Adagia; De ratione studii; Moriæ encomium; Colloquia familiaria; De libero arbitrio; De civilitate morum puerilium. — ERIGENA JOHANNES SCOTRES (810-880) De divina prædestinatione; De divisione naturæ, etc.—**F** FORBERG F. K. (1770-1848) De æsthetica transcendentali. — GABLER G. A. (1786-1853) De disserendi ratione.—**G** GALENUS CLAUDIUS, (131-200) Opera omnia; Methodus medendi, vel de morbis curandis. — GASSENDI PETRUS (1592-1655) Exercitationes paradoxicæ adversus Aristoteleos; Epistolica dissertatio, in qua præcipua principia philosophiæ Roberti Fluddi

deteguntur; Disquisitio metaphysien Gassendi adversus Cartesium; De vita et moribus Epicuri libri octo; Syntagma philosophicum; Institutio logica; Logica in quattuor partes distributa. — GEULINCX A. (1625-1669) Opera philosophica; Quaestiones quodlibeticæ; Logica fundamentis suis, a quibus hactenus collapsa fuerat, restituta; Methodus inveniendi argumenta, quæ solertia quibusdam dicitur; De virtute et primis eius proprietatibus, que vulgo virtutes cardinales vocantur; Physica vera; Metaphysica vera et ad mentem peripateticom. — GILBERT PORRETANUS (1070-1154) De sex principiis, etc. — GOETHALIS (1217-1293) Opera omnia. — GREGORIUS NAZIANZUS (329-389) Orationes; In Ahanasium Magnum oratio, etc. — GREGORIUS E NYSSA (331-394) Opera omnia; — GROOT H. (1583-1645) Opera theologica; De jure belli ac pacis; De veritate religionis christianæ.—**H** HARTENSTEIN G. (1808-1890) De methodo philosophiæ, log. legibus astringendo, finibus non terminando; De materiæ apud Leibnitium notione et ad monadas relatione; De notionum juris et civitatis. — HARTLEY D. (1705-1757) Conjecturæ quædam de motu, sensus et idearum generatione. — HELMONT J. B. (1577-1644) Opera omnia. — HERBERT J. F. (1776-1841) De Platonici systematis fundamento commentatio; Theoriæ de attractione elementorum principia metaphysica. — HERBERT E. (1583-1648) De veritate, prout distinguitur a revelatione verisimili, et a falso; De causis errorum una cum tractatu “De religione laici”; De religione gentilium errorumque apud esos causis. — HERMIAS (V sæc.) Irrisio gentilium philosophorum. — HILDEBERT (1055-1133) Opera omnia. — HIPPOLYTU (Sanctus) (III sæc.) Opera omnia. — HIRNHAIM HIERONYMUS (1637-1679) De typho generis humani; Meditationes pro singulis anni diebus ex Sacra Sscriptura exceptæ, etc. — HOBBS TOMAS. Elementarum philosophiæ, sectio tertia, de cive; De corpore politico; de homine; Examinatio et emendatio mathematicæ hodiernæ qualis explicatur in libris Johannis Wallisii... distributa in sex dialogos; Dialogus physicus, Sive de natura æris. — HUET P. D. (1630-1721) Censura philosophiæ cartesianæ; Origenis commentaria in sacram scripturam; Demonstratio evangelico; De interpretatione. — HUGJ DE SAIN VICTOR (1096-1140) Opera omnia; HUCTHESON F. (1694-1747) Metaphysicæ synopsis ontologiam et pneumatologiam complecteus; Philosophiæ moralis ins-

titutio compendiaria, ethices et jurisprudentiæ naturalis principia contineus; De naturali hominum socialitate. — Irenæus (Sanctus) (130-202) Opera omnia.—**J** JOHN OF SALISBURY (1110-1180) Policraticus, sive de nugis curialium et vestigiis philosophorum; Metalogicus; Entheticus, de dogmatibus philosophorum. — JULIANUS FLAVIUS CLAUDIANUS (331-363) Opero omnia.—**K** KANT E. (1724-1804) Meditationum quarundam de igne succincta delineatio; Principiorum cognitionis metaphysicæ nova dilucidatio; Metaphysicæ cum geometria junctæ usus in philosophia naturali; De mundi sensibilis atque intellegibilis forma et principiis, dissertatio pro loco professionis logicæ et metaph. ordin. rite sibi vindicando; De Medicina corporis quæ philosophorum est. — **L** LACTANTIUS L. C. FIRMAMUS (?—325) Opera omnia. — LEIBNITZ G. W. (1646-1716). De principio individus; De arte combinatoria; Meditationes de cognitione, veritate et ideis; Systema philosophiæ et theologiæ; Animadversiones ad Cartesii principia philosophiæ; De primæ philosophiæ emendatione; Leibnitii episti ad diversos; Epistolæ de rebus philosophicis. — LIARD L. (1846—) De Democrito Philosopho. — LIBERATORÆ M. Institutiones logicæ et metaphysicæ; Ethyca et jus naturale. — LOCKE J. (1632-1704) Epistola de tolerantia, LULL R. (1235-1315) Opera ea quæ ad adiuventam ab ipso artem universalem... pertinente; Metaphysica nova et philosophiæ in Averroistas expostulatio; Libri duodecim principiorum philosophiæ contra Averrohistas. Luther, Martin, (1483-1546) Opera.—**M** MACKINTOSH J. (1765-1832); Disputatio physiologico inaguralis de actione musculari; Vindicæ gallicæ. — Maimonides M. B. (1135-1204) Aphorismi ex Galeno, Hippocrate aliisque medicis. — MAMERTUS CLAUDIANUS ECDICIUS (—477) Opera. — MARCUS AURELIUS ANTONIUS (121-180) Ad seipsum commentarii morales. — MELANCHTHON PH. (1497-1560) Dialectica; Epitome philosophiæ moralis; De anima; Initia doctrinæ physicæ; Ethicæ doctrinæ elementa. — METRODORUS (230)277) Epicurei de sensionibus commentarius. — MICHAELIS CIIR. FR. (1770-1834) De voluntatis humanæ libertate. — MIDDLETON R. (1280) Super sentetiis Petri Lombardi; In primum Sententiarum librum; De gradibus formarum. — MORE H. (1614-1687) Opera omnia; tum quæ latine, tum quæ anglice scripta, latinitati donata. — MORE TH. (1478)1535) Utopia. MUSONIUS RUFUS CAIUS Re-

liquiæ et apophthegmata. — Mussmann J. G. (1798-1833) De idealismo sive philosophia ideali; De Logicæ ac dialecticæ ratione historica. — NEMESIUS (V sæc.) De natura bominis. — **N** NEWTON I. (1642-1727) Opuscula mathematica, philosophica et philologica; Philosophiæ naturalis principio mathematica. — NICOLE P. (1625-1695) Dissertatio de vera pulchritudine. — NIGIDIUS FIGULUS P. (100-45) Operum reliquiæ. — NIZOLIUS M. (1498-1566) Observationes in M. T. Ciceronem; Antibarbarus, sive de veris principios et vera ratione philosophandi contra pseudo-philosophos. — **O** OCCAM W. (—1349) Opera de ecclesiastica et politica potestate; Quodlibeta septem; Compendium errorum Johannis Papæ XXII; Commentium in I librum sententiarum, etc. — OPZOOMER CORNELIUS W. (1821-1892). Diss. juridica inauguralis de naturali obligatione. — **P** PETRUS HISPANUS (—1277) Summulæ logicales; Thesaurus peuperum. — PETRUS LOMBARDUS (—1164) Sententiarum lib. IV. — PHAËDRUS Epicureus (I sæc.). De natura deorum fragmentum. — Piccolomiur A. (1508-1578) In mechanicæ quæstiones Arist. paraphrasis. — Piccolomini F. (1520-1604) Universa philosophia de moribus; Librorum ad Scientiam de natura; De rerum definitionibus; Comes politicus pro recta ordinis ratione propugnator; Discursus ad universam logicam attineus. — PICO DELLA MIRANDOLA J. (1463 - 1494) conclusiones philosophical, cabalistical et theological; Heptaplus, id est de Dei creatoris opere sex dierum libri septem; De hominis dignitate. Plato (429-347) Versiones: Platonis dialogi selecti; Apologia Socratis; Cratylus; Crito; Euthydennis, etc. — PLOUCQUET G. (1716-1790) Methodus tractandi infinita in Metaphysica; De corporum organisatorum generatione; De materialismo; Principio de substantiis et Phænomenis. Fundamenta philosophial speculative; Examen meletematum Lockii de personalitate; Methodus tam demonstrandi directi omnes Syllogismorum species quam vitia formæ detegendi ope unius regulæ; Methodus calculandi in Logicis, præmissa commentatione de arte characteristicâ; Institutiones philosophial Sheoreticæ; Elementa philosophiæ contemplativæ, etc. POMPONATIUS PETRUS (1462-1525). De naturalium effectuum admirandorum causis; scilicet de incantationibus; De fato; Le libero arbitrio, praedestinatione, providentia Dei; Liber in quo desputatur penes quid sit intensio, et formarum renissio

attenditur; Tractatus de reactione; De immortalitate animae; Apologia adversus Contarenum; Defensoriam Sive responsiones ad la quae A. Niphus adversus ipsum scriptit de immortalitate animae; De nutritione et augmentatione; — PRANTL K. (1820-1899). De Aristotelis librorum ad historiam animalium pertinentium ordine atque dispositione; Symbolae criticae in Aristotelis "Physicas anseultationes". — **R** RABANUS I MAGNENTIUS HRABAMUS MAUNES, (776-856) Opera omnia. — RAMUS PETRUS (1515-1572) Scholae in liberalis artes; Grammatical; Bethorical; Dialectical; Physical, lib. VII; Methaphical, lib. XIV; Animadversiones in dislecticam Aristotelis; Pro phliosophica disciplina oratio; etc. — RAYMZND' (—1432) Theologia naturalis sive liber creaturarum; De natura hominis; — *Reymarus* H. S. (1694-1768) Instinctus brutorum existential Dei— RENAN J. E. (1823-92) De philosophia peripatetica apud Syros commentationem historicam scripsit E. R.; — REUCKIN J. (1455-1522) De verbo mirifico; De arte cabalistica; Clarorum virorum epistolae. — ROSCELLINUS J. (— 1121) Epistola ad P. Abaelardum ; — ROSENKRANZ J. K. F. (1805-1879). De Spinozae philosophiae. — **S** SANCHEZ F. (1552-1632) Opera medica (His juncti sunt tractatus quidam philosophici); Tractatus de mulsum nobili et prima universali scientia quod nihil scitsir. — SCHLEGEL A. W. (1767-1845) Opuscula latina. — SCHMID C. Cr. E. (1761-1812) De libertate genuina cogitandi; docendi vivendique ab Angustanae confessionis auctoribus ac verbis commendata. — SCHULZE G. E. (1761-1833) De cohaerentia mundi partium larrumque cum Deo conjunctione secundum Stoicorum disciplinam; De ideis Platonis. — SENECA LUCIUS ANNAEUS (5-65) Opera philosophica et Epistolae ad Sucilium; De De beneficiis; De brevitae vitae; De clementia; De consolatione ad Marciam; De ira; De providentia; De remediis fortuitorum; De tranquillitate Animi; De vita beata; Naturales quaestiones; De quatrior virtutibus; Proverbia. — SEXTUS EMPIRICUS (II saec) Adversus mathematicos. — SPINOZA BENEDICTUS de (1632-1677) Opera philosophica. Tractatus theologico-politicus; Tractatus de Deo et homine ejusque felicitatis; Ethica; De intellectus emendatione epistolae, etc. — Strobacus Johannes (IV saec.) Florilegium; Eclogarum physicarum et ethicarum libri duo; Strümpell L. A. (1812-1899) De methodo philosophico. — SUAREZ FRANCISCUS (1548-1617) Opera et

Opuscula sex; Metaphysicae disputationes; Defensio fidei catholicae. — SWEDENBORG E. (1688-722) Opera philosophica et mineralia; Prodomus philosophia ratiocinantis de infinito et causa finali creationis; Veconomia regni animali; Regnum animale, anatomisce, physice et philosophice per lustratum; De cultu et amore Dei; Arcana cœlestia quae in Genesi et exodo sunt detecta; Vera religio christiana; Sen universalis theologia: — SYNESIUS CYRENEUS (365-415) De regno ad Arcadium imperatoru Dion sike de suae vitae ratione; Epistolae; De insomni; Hymni; Homiliae et constitutiones sen elogia; Calviti encomium; Regiptus sive de providentia. — T TAINE HIP. A. (1828-1893) De personis platonis; TATIAM (II saec.) Oratio ad Graecos et Harmoniae evangelical. — TAURELLUS NICOLAUS (1547-1606) Philosophiae triumphus, metaphysica philosophandi methodus; De vita et morte libellus; Emblemata physico-ethica; Synopsis Arist. "Methaphysices" ad norman Christianae religionis explicatae, ementlatal, et completae; Alpes caesae, hoc est, Andreae Caesalpini Itali monstrosa et superba doymata discussa et excussa; De mundo; Uranologia; TELESIIUS BERNARDINUS (1508-1588) De rerum natura juxta propria principia; De his quae n aere fiunt, et in terrae motibus; De mari; De colorum generatione opusculum; Varii de exaturalibus rebus libelli. — TERTULLIAMUS (Quintus Septimius Florens) (160-220) Opera etapologiae; De praescriptione hereticorum; De anima; Adversus Judaeos. — THEMISTUS (317-387) Orationes; Parafrases Aristotelis librorum quae supersunt. — THEOPHILUM (— 186) Ad Antolycum, de deo et fide Christianorum, etc. — THEOPHRASTUS (373-288) Opera; characteres ethici, methaphysica, etc. — THOMAS A. (sanc.) (1225-1274) opera ommia; De singulari et universali, de verbo intelligirbili, de intellecta et intelligibili; Opuscula; De veritate catholicae fidei contra gentiles sen summa philosophica, etc.; Deveritate catholicae; De ente et essentia; Summa theologica; De fallaciis; De regimine principum. — THIEDEMANN D. (1748-1803) De quaestione quae fuerit artium magicarum origo; De variis philosophiae morum principiis; — TIMAEUS LOCUS (V saec.) De anima mundi et natura. — TRENDELENBURG Tr. Ad. (1802-1872) Platonis de ideis et numeris doctrina ex Aristotele illustrata; De Aristotelis categoris; Elementa logices aristotelae. — Trentowski B. (1808-1869) De vita hominis aeterna. — TSCHERNHAUS F. W. (1651-

1708) Medicina mentis, sive artis inveniendi praecepta generalia. — **V** VACHEROT E. (1809-1897) De rationis auctoritate, tsum in re, tum secundum Anselmum considerata; VALLA LORENZO (1406-1457) De libero arbitrio et providentia divina; De vero bono; De dialectica contra Aristotelicos; De voluptate. — VANINI L. (1585-1619) De admirandis naturae reginae deacque mortalium arcanis libri cuntuor. — VENTURA DEI RAULICA J. (1792-1861) De methodo philosophandi. — VICO J. B. (1668-1744) De nostri studiorum ratione; De antiquissima Italorum sapientia; De universi juris uno principio et fine uno; De constantia jurisprudentia. — VIVES J. L. (1492-1540) De imitiis; sectis et landibus philosophiae; De civitate Dei; De disciplinis; Ad sapientiam introductio; De ratione discendi; De anima et vita libri tres. — **W** WAGNER J. J. (1775-1841) Lexici platonici specimen.—WEISSE CHR. H. (1801-1866) De Platonis et Aristotelis in constituendis summis philosophial principiis differentia.—WILLIAM (— 1249) Opera de fide, de legibus, de virtutibus, etc.; De universo, etc.—WOLF CHRIST. (1679-1754). Philosophia rationalis, sive logica methodo scientifica pertractata et ad usum scientiarum at que vitae aptata; Philosophia prima sive ontologia meth. scient. pertract., qua omnis cognitionis humanae principia continentur; Cosmologia generalis; Psychologia empirica; Theologia naturalis; jus naturae methodo scientifico pertractatura; Philosophica moralis; Oeconomica; Melemata mathematica — philosophica; Philosophica civilis, sive politica. — WYTTENBACH D. A. (1746-1820) Bibliotheca critica; De philosophia; Disputatio de unitate Dei; Praecepta quae premium reportatit 1783 de questione publice proposita “quae fuerit veterum philosophorum sententia de vita et statu animorum post mortem corporis”; Opuscula varii argumenti, etc.; ZABABELLA J. (1533-1589) Opera logica; De rebus naturalibus lib. XXX; Physica; In lib. Aristotelis de anima; Apologia ad objectiones anima; Apologia ad objectiones Picolomini de doctrinae ordine.

Jura linguae latinae etiam pro disciplinis historicis in humanitatum Facultatibus restaurari oportere, demonstravit, in hac ipsa Republica Argentina, Doctor Hermann Bock:—Introducción al estudio de las fuentes de la historia romana, N. 2 de las publicaciones del Instituto nacional del profesorado secundario. — Buenos Aires, Penitenciaría, N. 19.

III

Dicit Cicero latinam linguam non modo non inopem, sed locupletiores etiam esse, quam Graecam (*). Sed scriptores latini, in primis et ante omnia, ut scimus, stilo distinguuntur. Sallustii enim *immortalis velocitas* aut Livii *lactea ubertas* aut Horatii *curiosa felicitas* (ut ait Petronius), inter se differunt et ab elegante Ciceronis sermone aut ab stilo sublimi, presso, arguto, sententioso C. Cornelii Taciti. Virgilius qui primum apud Latinos inter poetas obtinet locum sublimitate, puritate, nitore, comparari nolit cum Persio, qui “tarde scriptitavit”, sed multum et verae gloriae, quamvis uno libro, meruit, multo quidem sale et acumine, at non minore obscuritate, adeo ut affectasse eum quidam putent et in eo dedisse operam, ut minus ejus Satyra intelligeretur. Praeterea lingua, ut vita humana, in dies mutatur. — “Non erit utendum, inquit Cicero (De Or. 3, 10, 39) — verbis iis, quibus iam consuetudo nostra non utitur”. Et (ibid. 25, 97): — “Moneo, ut caveatis, ne exilis, ne inculta sit vestra oratio, ne vulgaris, ne obsoleta”. Et scriptores qui utuntur veteribus verbis aut constructionibus (*absque* pro *sine*; *clueo* pro *appellari, haberi*; *duit* pro *dent*; *perduint* pro *perdant*; *faxint* pro *faciant*; *dixti* pro *dixisti*; *adclarassis* pro *adclaraveris*, etc.) addunt: — “ut cum Plauto dicam” — “ut Terentiano verbo utar”, et similia.

Igitur, stili et linguae ratione, latinorum scriptorum historia dividi potest in partes quattuor: I. *Aetas prisca* linguae latinae; II. *Aetas aurea* (quae incipit ab anno Urbis Conditae DXIV, desinit in annum DCCLXVII, qui est Aerae Christianae XIV); III. *Aetas argentea* (quae incipit ab Aerae Christianae anno XIV, desinit in annum CXVIII); IV. *Aetas aenea* (quae incipit ab anno Christi CXVII, desinit in annum CCCC).

CAPUT II

AETAS PRISCA LINGUAE LATINAE

A. PROSA. (Vel *prorsa*. Sunt enim qui negant *prosa* dici, quia in antiquis Codicibus semper *prorsa* legatur. Sed

(*) De orat. III, 11, 12. Brut. 74, pro Archisa, 10, etc,

utrumque rectum est, etsi apud Ciceronem, Plinium, Quintilianum frequentis invenis *prosa* quam *prorsa*. Prorsa vel *prosa oratio* est, quam non inflexit cantilena, proprie *oratio recta*. Prorsus, unde *prorsa* et *prosa* = porro versus, recta in anteriorem partem, seu recta via progrediendo). Super sunt haec fragmenta. A1. LEGES REGIAE, seu *jus civile* Papirianum (ex Sexto vel Caio Papirio). Hoc título fragmenta legum, quae a regibus Romae latae sunt, in scriptis veterum sunt servata et collegerunt plures, ex quibus sufficit indicare: BRUNS, *Fontes juris romani*.

FRAGMENTA :

—Si qui hominem liberum dolo sciens morti duit (= dederit) parricidas esto.

—Si parentem puer verberit (= verberaverit) ast ole (= ille) plorassit (= ploraverit), puer divis parentum sacer esto.

A2. *Pontifices* libris conscribendis primi operam dederunt, ut veteres tradunt; hinc saepe ab iisdem memorantur ac etiam citantur :

- Pontificum libri*;
- Pontificii libri*
- Pontificales libros*.

Vel absolute :

—*Libri sacri vel sacrorum sive commentarii sacrorum, vel Commentarii pontificum*.

Nec solum de rebus sacris in suis libris egerunt, sed libros quoque ad historiam rerum humanarum pertinentes conscripserunt; nempe *Annales*, qui et *Pontificum* dicuntur, vel absolute *Annales maximi*, itemque *fastos* tum *Kalendares* tum *consulares*. Hi omnes perierunt, et fragmenta nunc eorum tantum nobis servata sunt apud veteres imprimis Grammaticos. De *Annalibus maximis* accurate disseruit et plura quoque collegit fragmenta Peter.

A3. *Leges XII. tabularum*, Regibus Roma pulsus ann. U. C. 244, Romanae reipublicae concordia minime diuturna fuit, cum inter patres plebemque ob legum instabilitatem frequentes seditiones essent. Itaque, a.300, ut finis tandem certaminum fieret, placuit, ut tres legati Athenas mitterentur, qui inclytas Solonis leges describerent, aliarumque etiam Graeciae civitatum insti-

tata, mores ac iura cognoscerent. Biennio post Romam cum Atticis legibus reversi sunt, et anno insequenti decemviri novis legibus scribendis creantur, translato a consulibus ad decemviros, ut antea a regibus ad consules, imperio. Tum legibus condendis opera datur, eodemque anno scriptae decem tabularum leges, et in publicum propositae sunt, ac prius coacto senatu, nemine patrum eas leges reprehendente, senatusconsultum de illis factum est, mox populo ad comitia centuriata convocato, leges unanimi consensu comprobatae, quae deinceps plebiscito sancitae, aereisque tabulis decem incisae in fori loco maxime conspicuo dispositae fuerunt. Vulgatus deinde rumor, quaedam alicuius momenti in illis adhuc deesse, decemvirum iterum creandorum fecit desiderium. Sic ergo centuriatis comitiis decemviri in alterum annum confirmati reliquas leges, quae videbantur omissae, aeneis duabus tabulis scriptae sunt, et iuxta priores decem pro curia affixae, ut absolutissimum populo Romano iuris corpus exhiberent, *Leges XII tabularum* appellantur. Plures ex his legibus, modo integrae, modo mutilae, partim in libris scriptis, partim in aeneis tabulis nobis servatae sunt.

A4. Laudationes funebres, quae in tablinis servabantur. Extant adhuc ex his: 1^o *Laudatio Turiae* (Fragmentum Lucretii Vespillo orationis funebris in laudem uxoris Turiae, quae vita functa videtur inter ann. 746 et 752. Edidit ex tabulis marmoreis Orelli, deinde Egger, et ex parte Bruns inter *Fontes iuris Romani hoc titulo: Laudatio Turiae*).

2^o *Laudatio Murdiae*, quae pertinet ad finem primi saeculi imperii. Integram dedit Orelli ex tabulis marmoreis.

B. *Poesis.*

Primus veter scriptor latinus fuit APPIUS CLAUDIUS cognomento *Caecus*, censor a. U. C. 442, consul bis a. 447 et 458, vita functus circa a. 475 ante Or. 278). Poeta et orator.

Huius scripta omnia perierunt: solum extat hic versus saturnius (aut faunius):

—Faber est suae quisque fortunae.

Saturnus erat deus agriculturae, et fauni, ut ait Varro, “in silvestribus locis... soliti fari futura”.

Veterum carminum exstant haec fragmenta:

BI. — *Carmina saliarum* (ex Saliis, qui erant Martis sacerdotes), quae carmina etiam dicebantur *axamenta* (invocatio-

nes). Carmen saliare antiquissimum latinae linguae monumentum est ejusque reliquiae tantum hodie manent apud veteres imprimis Grammaticos servatae.

B2. — *Carmen fratrum Arvalium*, aut *carmen Arvale*, unum ex antiquissimis latinae linguae monumentis, pluries editum et commentariis illustratum. Sacerdotes Arvales rogabant deam Diam, Lases aut Lares et Martem, qui etiam dicebatur Marmor, aut Marmor, aut Berber, divinitates campestres:

Fragmentum.

“E nos, Lases, invate”.

B3. — *Carmina antiqua*, plura memorantur absolute hoc titulo sine nomine auctoris, quorum fragmenta collegit Egger. Huc etiam spectare possunt *Carmina fratrum Marciorum* et *Carmina Triumphalia militum Romanorum*.

B4. — SATURA, in usu apud veteres Romanos. Ludi scenici inter alia coelestis irae placamina instituti discuntur. Saturalanx primum referta variis multisque primitiis in sacro apud priscos diis inferebatur, et a copia ac saturitate rei satura vocabatur. Deinde satura fuit ludus scenicus, ut supra diximus, et postea exodium.

CAPUT III

AETAS AUREA

Aetati aureae pertinent scriptores quorum fragmenta solum supersunt et scriptores quorum opera integra extant.

(I) Auctores quorum solum supersunt fragmenta:

1) LIVIUS ANDRONICUS (poëta tragicus et comicus, Tarrenti natus).

2) LAEVIUS (poëta lyricus et Lucretii aequalis, cuius nomen in mss. saepissime confusum est cum Laelio, Laevino, Naevio, etc.

3) C. NAEVIUS (poeta tragicus et comicus, natione Campanus, Ennio aliquanto antiquior).

4) STATIUS CAECILIUS (poëta comicus).

5) ENNIUS (poëta tragicus et comicus).

6) M. PACUVIUS (poeta tragicus et comicus celeberrimus, Ennii sorore natus).

7) L. ACCIUS (sive Attius, historicus, poëta tragicus, Ciceroni adolescenti iam senior notus et familiaris).

8) C. LUCILIUS (poeta Satyricus, Satyrae scribendae primus auctor et inventor fuit, multoque sale defricuit Urbem, ut ait Horatius, 1, Sat. 10, 3).

9) SEX. TURPILIUS (poeta comicus).

10) L. AFRANIUS (poeta comicus, togatarum fabularum scriptor, Menandri, Graeci poetae praecipuus imitator).

11) L. CORNELIUS SISENNA (historicus paulo antiquior Cicerone. Erat, inquit Cic. *Brut.* 64, doctus vir, et studiis omnibus deditus, bene Latine loquens, non sine facetiis).

12) P. NIGIDIUS FIGULUS (philosophus Pythagoricus, qui floruit Romae Caesaris et Ciceronis tempore. Multa scripsit praesertim de re grammatica, ut testatur Gellius, qui proinde saepe de eo mentionem facit. Aetas M. Ciceronis et C. Caesaris praestanti facundia viros paucos habuit; doctrinarum autem multiformium variarumque artium, quibus humanitas erudita est, columina habuit M. Varronem et P. Nigidium).

13) C. DECIUS LABERIUS (eques romanus, et mimographus).

14) M. VERRIUS FLACUS (grammaticus celeberrimus. Tanta fuit fama eius doctrinae, ut Praeneste statua ei in foro posita fuerit).

15) VARRO ATACINUS (poeta M. Terentio Varroni, fere coaeris).

16) TITINNIUS VETTIUS (poeta comicus, togatarum fabularum scriptor, Varrone antiquior).

17) L. POMPONIUS (comedarum Atellanarum scriptor).

18) A. SERENUS (Huius auctoris servata sunt a veteribus Grammaticis Terentiano, Nonio, Diomede plura fragmenta *opusculorum ruralium*).

19) C. SEMPRONIUS ASELLIO (historicus).

20) C. SEMPRONIUS GRACCHUS (orator).

21) SANTRA (grammaticus, historicus et poeta tragicus).

22) CN. MATIUS (poeta mimiambus).

23) Q. NOVIUS (poeta comicus, Atellanarum scriptor).

24) ATTA (comoedarum togatarum scriptor).

25) CASSIUS HEMINA (historicus).

26) FENESTELLA (historicus).

27) CLAUD. QUADRIGARIUS (historicus).

28) COELIUS ANTIPATER (historicus).

29) FABIVS PICTOR (historicus omnium antiquissimus).

- 30) CN. GELLIUS (historicus).
- 31) L. PISO CALPURNIUS FRUGI (orator et historicus).
- 32) VALERIUS ANTIAS (historicus).
- 32) TIRO TULLIUS (fuit antea servus, mox libertus M. Tullii Ciceronis, ad quem plures sunt epistolae inter Ciceronianas. Auctor fuit notarum, quae ideo *Notae Tironis* seu *Tironianae* dicuntur.

Aetatis aureae auctores quorum opera extant integra sunt M. Porcius Cato, M. Accius Plautus, M. Terentius Afer; T. Lucretius Carus, C. Valerius Catullus, P. Syrus, C. Julius Caesar, Cornelius Nepos, M. Tullius Cicero, Sex. Aurelius Propertius, C. Sallustius Crispus, M. Terentius Varro, Albius Tibullus, P. Virgilius Maro. T. Livius, M. Manilius, M. Vitruvius, P. Ovidius Naso, Q. Horatius Flaccus, C. Pedo Albinovanus, Gratius Faliseus, Phaedrus, C. Cornificius, P. Cornelius Severus, etc.

Opera integra primum, deinde reliquia, recensebo; auctorum qui supra coeteros eminent et in prosam prius merita persequar.

CAPUT IV

DE M. TULLIO CICERONE

M. Tullius Cicero, orator omnium maximus, in villa Arpinati, ex ordine equestri, III Non. Jan. Ann. ab U. C. 648, patre M. Tullio Cicerone ex tribu Cornelia, et matre Helvia, natus in triumvirali proscriptione, VI Id. decembr. ann. 711 occisus est.

Multis laudibus historiographi hunc scriptorem prosequeuntur. Noster A. plurima scripsit, quorum maior pars exstat, multos libros de eloquentia et de philosophia, elegantissimas epistolas et divinas orationes multas, tanta sermonis elegantia et nitore, tam singulari facundia, “ut non immerito ab hominibus aetatis suae regnare dictus sit; apud posteros vero id sit consecutus, ut Cicero non iam hominis, sed eloquentiae nomen habeatur”, quae sunt verba Quintiliani, (10.1). Hunc igitur assidue in manibus habeat, quicumque aliquo litterarum genere dilectatur; praesertim vero latini sermonis et eloquentiae studiosus hunc attente perlegat, meditetur ac imitari contendat, atque tum demum, ut ait Quintil., “se profecisse sciat, cum sibi Cicero valde placuerit”. Hujus Marci superioris filius (M.

Tullius), post patris mortem consul suffectus, epistolas scripsit, ac frater (quintus Tullius), praetor urbanus ann. U. C. 693, propaetor in Asia, provincia anno insequenti, multa quoque scripsit, quae periere, cum ejus solum exstent “De petitione consulatus commentariolum”, “Epistolae IV”, “Hexametri versus XX”.

EXTANT CICERONIS

I. Opera rethorica et oratoria:

1. de inventione rethorica libri II.
2. de oratore libri III.
3. Brutus *sive* de claris oratoribus liber.
4. Orator.
5. Topica.
6. Partitiones oratoriae.
7. de optimo genere oratorum fragmentum.

II. Orationes.

1. pro P. Quinctio.
2. — Sex. Roscio Amerino.
3. Q. Roscio Comoedo.
4. Divinatio in Q. Caecilium.
5. Actio I in C. Cornelium Verrem.
6. Actionis II liber I in eundem.
7. — — — II in eundem.
8. — — — III in eundem.
9. — — — IV in eundem.
10. — — — V in eundem.
11. Oratio pro M. Fonteio.
12. — — A. Caecina.
13. — — pro lege Manilia.
14. — — — A. Cluentio Avito.
15. 17 — — — de lege agraria libri III.
18. Oratio pro C. Rabirio preduellionis reo.
- 19 - 22. Orationes IV in Catilinam.
23. Oratio pro L. Murena.
24. — — L. Flacco.
25. — — P. Sulla.
26. — — A. Licinio Archia.
27. — — pos reditum ad Quirites.

28. — post reditum in Senatum.
29. — pro domo sua.
30. — de haruspicum responsis.
31. — pro Cn. Plancio.
32. — — P. Sextio.
33. — in Vatinium.
34. — pro M. Cœlio Rufo.
35. — de provinciis consularibus.
36. — pro L. Cornelio Balbo.
37. — in L. Calpurvicum Pisonem.
38. — pro T. Annio Milone.
39. — — C. Rabirio Postumo.
40. — — M. Claudio Marcello.
41. — — Q. Ligario.
42. — — rege Deiotaro.
- 43 - 58. Orationes Philippicæ, seu Antonianæ, in M. Antonium.

II. Orationum fragmenta:

59. pro L. Vareno.
60. in P. Clodium et Curionem.
61. de ære alieno Milonis.
62. pro rege Alexandrino.
63. — M. Aemilio Scauro.
64. — M. Tullio.
65. contra concionem Metelli.
66. pro P. Oppio.
67. — C. Manilio.
68. — C. Cornelio I.
69. — — — II.
70. in toga candida.
71. pro Q. Gallio.
72. — L. Roscio Othone.
73. — P. Vatino.

IV. Opera philosophica:

1. Academicarum libri II.
2. De finibus honorum et malorum libri V.
3. Tusculanarum disputationum libri V.
4. De natura Deorum libri II.

5. — fato liber.
6. — legibus libri III.
7. De officiis libri III.
8. — senectute liber, *sive* Cato.
9. — amicitia liber, *sive* Lælius.
10. Paradoxa VI.

V. Fragmenta ex operibus philosophicis:

11. Oeconomicorum ex Xenofonte apud Columellan, aliosque.
12. Protagoræ ex Platone, apud Priscianum.
13. ex libris VI de republica.
14. Somnium Scipionis.
15. de iure civili.
16. — auguriis.
17. ex Hortensio *sive* de philosophia.
18. ex M. Catone, *sive* Laude M. Catonis.
19. ex libris II de gloria.
20. Di ex libro de consolatione.
21. Ex libro de suis consiliis.
22. Ex libro de virtutibus.
23. Ex libro de orthographia.
24. Ex Timæo Platonis, *sive* de Universo.

VI. Epistolæ.

1. Epistolarum ad familiam libri XVI.
2. Epistolarum ad Atticum libri XVI.
3. Epistolarum ad Q. Fratrem libri III.
4. Epistolarum ad Brutum libri II.

VII. Fragmenta epistolarum.

5. Ad Eitinium.
6. Cornelium Nepotem librorum II.
7. C. Cæsarem librorum III.
8. Ad Cæsarem iuniorem librorum III.
9. Ad C. Pansam librorum III.
10. Ad Hirtium librorum IX.
11. Ad M. Brutum librorum VIII.
12. Ad M. Filium librorum II.
13. Ad Licinium Calvum.

14. Ad Q. Axium.
15. Ad Catonem.
16. Ad Cæreliam.
17. Ad L. Plancum.

(Extant quoque nonnulla Ciceroni pœmatum fragmenta, at Nostrum poetam non fuisse dicunt historiographi, cum eius sæpissime hunc versum citetur: “Oh fortunatam natam me consule Romam”.)

B

Ciceronis librorum editiones, versiones ac bibliographia critica.

a) EX HISPANICA BIBLIOTHECA, veteriores versiones: 1) Cartas escogidas distribuidas en sus clases, con breves argumentos y notas en castellano, por D. Rodrigo de Oviedo. (Madrid, 1792)”; 2) “Curso de elocuencia, compuesto en la parte teórica de los tres libros del orador que escribió... traducido por D. Fernando Casas. (Cádiz, 1862)”; 3) “Epístolas o cartas vulgarmente llamadas familiares, traducidas por D. Pedro Simón Abril. (Valencia, 1780)”; 4) “Libros en que C. tracta de los Officios, de la Amicicia y de la Senectud. Con la Económica de Xenofon, todo traducido en romance castellano por Francisco Thamara. (Salamanca, 1582)”; 5) “Oraciones traducidas por D. Rodrigo de Oviedo. (Madrid, 1783)”; 6) “Pensamientos o discursos filosófico-morales con los que intenta instruir al hombre y apartarle de los objetos que pueden dañarle, por medio de razones físicas y exemplos incontrastables, traducidos por D. Torquato Torío de la Riva. (Madrid, 1793)”; 7) “Tulio de Officiis et de Senectute en romance. Sevilla, Joannes Pegniczer de Nuremberga y Magno Herbst de Vils (1501)”.

b) VETERIORES EDITIONES: 1) *Opera omnia*, Basil. 1528; cura Victorii, Ven. 1534; ed. R. Estienne, 9 volus. Par. 1543-44;
2) *Opera philosophica*, Rom., 1471, Ven. 1471, Par. 1477;
3) *De philosophia scholia*, P. Mantuii, Par. 1541; Senet. 1585;
4) *Academica*. Par. 1558; Cantabrigiæ, 1725;
5) *De divinatione*, Meandro, ed. Par. 1510; Hottingerus, Lips. 1793;

- 6) *De finibus bonorum et malorum*. Rec. L. Tuscareno. Ven. 1471; rec. J. Davis, Cantabrigiæ, 1728;
- 7) *De legibus*, Venet. 1472; Paris 1557; Cantab. 1727;
- 8) *De natura deorum*, Lugd. 1541; rec. J. Davis, Cantab. 1718;
- 9) *De officiis*, Lugd. 1511; Ven. 1518;
- 10) *Dee Republica*, Romæ 1822;
- 11) *Lælius sive De Amicitia*, Lips. 1500; rec. J. Graevins, Paris 1749;
- 12) *Tusculanæ disputationes*. Paris 1472; ed. P. Beroaldus, Bonnæ 1496; Ven. 1516; rec. J. Davis, Cantabrigæ, 1708.

c) DE CICERONIS LIBRIS BIBLIOGRAPHIA crítica :

Abbing C. A. Letterkundig leven van M. T. Cicero. Hoorn, 1866. *Abeken B. R.* Cicero in seinen Briefen. Hann. 1835. *Aly Fr.* Cicero, sein Leben und seine Schriften. Berl. 1891. *Angelius J.* De vita rebusque gestis M. Tullii Ciceronis... narratio. Berol. 1581. *Bardt A. C. W.* Quæstiones Tullianæ, etc. Berl. 1866. *Barcellotti G.* Delle dottrine filosofiche nei libri di Cicerone, Tirenze 1867. *Baumhaner M. M. V.* De Aristotelis vi in Cicer. scriptis. Ultrag. 1841. *Behncke G.* De Cicerone Epicureorum philosophiæ existimatore et iudice. Bel. 1879. *Behringer E.* Festgabe: Die Erziehung nach den Schriften Ciceros. Aschaffenburg 1873. *Bellows J. V.* Cicero on the immortality of the soul. *Bernhardt C. M.* De Cicerone praccæ philosophiæ interprete. *Bobba R.* Saggio sulla filosofia greco-romana, ed Anthologia filosofica di Marco Tullio Cicerone. Torino 1882. *Bocchins A.* Achillis Bononiensiz apologia. Bonon. 1865. *Boeles J.* Diatribe, qua antiquitatis Graeco-Romanæ persuasio de hominis immortalitate... imprimis secundam Ciceronem exponitur. Gron. 1843. *Boissier G.* Cicéron et ses amis. Paris 1865. — Cicéron: sa vie politique et privée. *Boost B. F.* Eubios... ein philosophischer Nachtrag za den akademischen Untersuchungen Cicero's. Heidelb. 1818. *Brandschied Frdr.* Ethik, zu Cicero's "Von den Pflichten und zum Selbststudium f. jedermann verf. Wiesbaden, 1895. *Brieger, J. Chph.* De Cicerone cum Epicuro disputante. *Bruni L.* Vita di Cicerone. Parma 1804. *Bucherus Ant.* Ethica Ciceroniana. Hamb. 1610. *Bursius Adam.* Logica Ciceronis Stoica. Zamosc. 1604. *Charaux C. C.* Quid de gloria senserit M. Tullius Cicero. Paris 1866. *Church A. J.* Roman

life in the days of Cicero. Lond. 1884. *Clark B. F.* Philosophy of Cicero. *Corsenn P.* De Posidenio Rhodio. M. Tullii Ciceronis in libro I. Insc. disp. et in Siomnio Scipionis autore. Bonn 1879. *Desjardins A.* De scientia civili apud M. T. Ciceronem. Beauvais 1857. *Dubois-Guchan E. T.* Rome et Ciceron. Paris 1880. *Favre Mme. Jules.* La moral de Cicerón. Paris 1890. *Ferri L.* Il trattato di Cicerone sur dovezi (La Fil. delle Scuole it. XIX n. 3). *Fremling Math.* Philosophia Ciceronis. Land. 1795. *Gauthier A. F.* Ciceron et son siècle. Paris 1842. *Geijer E. G.* Om M. Tullins Cicero. Upsala 1837. *Giambelli C.* De M. Tullio Cicerone dissertatio. Ang. 1868. *Gloël F.* Ueber Cicero's studium des Platon. Magdeb. 1876. *Hartfelder K.* De Cicer Epicureæ doctrinæ interprete. Heildelb. 1875. *Heberden W.* On education. A dialogue after the manner of Cicero's philosophical disquisitions. Lond. 1818. *Heine O.* De fontibus Eusculanarum. Weimar 1863. *Hermann C. F.* De interpretatione Timaei dialogi a Cic. relicta. Gött. 1842. *Hermann E.* De tempore quo Cic. librum de legibus scriptum esse videtur. Detmold 1845. *Hülsemann H. C. F.* De indole philosophica Ciceronis. Lüneb. 1799. *Jentsch H.* Aristotelis ex arte rethorica queritur quid habeat Cicero. Bezol. 1866. *Jentsch H.* De Aristotele Ciceronis in Rethorica auctore. Pars. I, II. Guben 1874. *Klotz R.* Adnotationum criticarum ad M. Tulli Ciceronis librum de natura deorum primum. Bell. 1867. *Kühner R.* M. Tulli Ciceronis in philosophiam ejusque partes merita. Hamb. 1825. *Lamartine de Prat, M. L. A. de.* Ciceron. Paris 1864. *Laur M. Durand de.* Mouvement de la pensée philosophique depuis Ciceron jusqu'à Tacite. Versailles 1874. *Legcay.* M. Tullius Cicero philosophiæ historicus. Lugd. Bat. 1846. *Lengnick B.* Ud emendandosexplicandosque Ciceronis libros de nat. deorum. Halle 1871. *Maior J. B.* M. Tullii Ciceronis "De Natura deorum" libri tres. Cambs. 1880. *Morabin J.* Histoire de l'exil de Ciceron. Paris 1735. *Nores G. Di.* In M. T. Ciceronis universam philosophiam de vita et moribus... institutio. Ambergæ 1597. *Schiche Theod.* De fontibus librorum Cicerondo qui sunt de divinitate. Jena 1875. *Scholten B. F.* Dissertatio philosophico-critica de philosophiæ Ciceronianæ loco, qui est de divina natura. Amst. 1783. *Sibert Gautier.* Examen de la philosophie de Ciceron (Mem. de l'Accad. de Insc., XLI, XLIII), *Sternkopf W.* Quaestiones chronologicæ de rebus a Cicerone. Mar-

burg 1884. *Thiancourt C.* Essai sur les traités philosophiques de Cicéron et leur sources grecques. Paris 1885. *Waldin J. C.* Oratio de philosophia Ciceronis platonica. Jem. 1753. *Walter Jos.* De animis immortalitate. Prag. 1867. *Zietschmann G.* De Tusculanarum disputationum fontibus.

CAPUT V

DE CICERONIS RETHORICAE

GRAECIS FUNDAMENTIS

Recensenda sunt primum, in hac dissertatione, Ciceronis opera rethorica et oratoria.

Sed, ut scriamus, Ciceronis libri graecis fundamentis nituntur. Ergo quæ de singulorum Græcorum studiis rethoricis Nostro tradita et ea quæ Ciceronis doctrinæ originali tribuenda sint expiscari oportet.

Hujus quæstionis, ad discipuli ulteriora studia, fontes passim notabo. Interea, haec opera studio dignissima meo iudicio sunt: 1) *Voltkamm*, Rhetorik der Griechen und Römer, Lipsia 1885; 2) *Striller F.* De Stoicorum studiis rethoricis, Breslau 1886; 3) *Behncke G.* De Aristelis vi in Cicer. scriptis, Ultraj. 1841; 4) *Bernhardt C. M.* De Cicerone græcæ philosophiæ interprete. Berl. 1865; 5) *Credaro L.* Quale uso Cicerone abbia fatto delle fonti filosofiche greche (*Riv. It. di Fil.* 1889, vol. II); 6) *Gentsch H.*: a) Aristotelis ex arte rethorica queritur quid habeat Cicero. (Beerol. 1866); b) De Aristotele Ciceronis in Rhetorica auctore, part. I, II. (Guben. 1874, 75); 7) *Thiancourt C.* Essais sur les traités philosophiques de Cicéron et leur sources grecques. (Paris, 1885); 8) *Zeller Ed.* Die Philosophie der Griechen. Tüb. 1846 (*passim*).

Facultas dicendi cum tribus rebus comparetur, ingenio exercitatione arte, hoc est φύσει ἀσκήσει (μελέτη) τέχνη (ἐπιστήμη) a veteribus artem non parvi esse factam ex eo potest cognosci, quod permulti extiterunt, qui dicendi præcepta ponerent atque τέχνας ἐητοεικᾶς conderent.

Sed paene omnium libri Dionysio Halicarnassensi priores perierunt præter Anaximenis et Aristotelis.

Anaximenis fontes sunt: Aristoteles, *Met.* I, 3; Cic., *Acad. Quæt.* II, 37; *De natura deorum*, I, 26; Diogenes Lærtius, II, 2;

Plutarch, *De placit. philos.*, I, 3; Ritter et Preller, *Hist. phil. gr. et rom.* (1898) 19-22; Sextus Empiricus, *Hypoth. Pyrrh.* III, 30; Simplicius, *In Physic. Arist.* fos. 6 et 9; Etob., *Écolg.* I, ac Ipfekopfer A., *Die Rhetorik des Anaximenes* (Würsb. 1889).

Aristotelis rethoricæ fontes: 1) *Rhetorica*: a) *Gr. ed.* Basil. 1539; Par. 1530; Venet. 1537; Lips. 1772; b) *edit. cum not.*: J. F. Parsons, Lond. 1836; Spengel, Lips. 1853-6; Cope, Camb. 1877, etc.; c) *ed. gr. et lat.*: ab Ant. Riccobono, Hanov. 1588, 1606; ab Aemilio Porto, Spiræ 1598; a Leon Spengel, Lpz. 1867; d) *ed. lat.*: Venetiis, 1478; interp. H. Barboro, Venet. 1544; per Ant. Riccobonum, Paris 1548; e) *vers. it.*: Padova, 1548; da Aless. Pocolomini, *ib.*, 1571; da Biagio Schiavo, Venezia, 1732; da G. de Nores, Milano, 1826; d) *vers. fr.*: par J. du Sin, Paris, 1608; par D. R. Davis, *ib.*, 1613; par R. Estienne, *ib.*, 1624; par J. Barthelemy, St.-Hilaire, *ib.*, 1870; f) *vers. ang.*: by D. M. Grimmin, Lond. 1812; by J. Gillies, *ib.*, 1823; g) *vers. germ.*: von G. E. Bredow, Berl. 1796; von Mich. Wenzel Voigt, Prag., 1803; von K. L. Roth, Stuttg. 1826-39; h) *De Arist. rethorica dissertationes criticae*: Champier S., Libri VII de dialectica, rethorica, geometrica, arithmetica, etc. Ræc omnia sunt tractata ex Arist. et Platonis sententia (Basil. 1537); Hævet Er., *De la rethorique d'Aristote* (Paris 1843, etc.

Ut vero τεχνολόγων Aristotele antiquiorum "Artes" in oblivionem caderent, per ipsum Stagiritam factum est, qui quæcumque antea de rebus rethoricis essent conscripta eo libro, qui συναγωγή τεχνῶν inscribitur, comprehendieset.

Post Aristotelem ars rethorica summo opere non modo tractata est, sed etiam aucta et mutata.

Attamen prepauca nomina paucaque præcepta novimus τεχνογεάφων, qui illo temporis spatio viguerint.

Qualia fuerint singularum sectarum quæ post Aristotelis ætatem floruerunt, in eloquentiam merita iam Quintilianus breviter significavit (inst. or. XII, 2). "Nam in primis nos Epicurus a se ipse dimittit, qui fugere omnem disciplinam navigatione quam velocissima iubet. Neque vero Aristippus summum in voluptate corporis bonum ponens ad hunc nos laborem hortatur. Pyhnon quidem, quas in hoc opere habere partes potest? Academiam quidam utilissimam credunt, quod mos in utramque partem disserendi ad exercitationem forensium causarum pro-

xime accedat. Peripatetici studio quoque se quodam oratorio iactant. Nam theses dicere exercitationis gratia fere est ab iis institutum”.

Non magnæ igitur utilitati esse oratoribus illorum philosophorum doctrinam Quintilianus docet. Neque aliter indicant alii qui vel eo procedunt, ut contendant illos philosophos non modo ad eloquentiam adiuvandam, sed ne ad technologiam quidem rhetoricam excolendam quicquam contulisse. Epicurus, qui omnes disciplinas fugere iubet, etsi τέχνην ἑητοιχήν conscripsisse traditur, tamen nulla dat dicendi præcepta, sed potius vituperat rhetoricam artem atque accusat. Omnino enim non curabat ille factam quodam modo aut politam orationem, neque aliud quicquam in dicendo spectandum esse docebat nisi perspicuitatem, id est σαφήνειαν. Tamen gloriatur se solum invenisse civilicum orationum artem; naturam esse unam omnium optimam atque solam dicendi magistram. Atque omnes Epicureos ut in ceteris ita in hac re magistri auctoritatem constanter esse secutos cum per se veri est simile. Neque Academici post Aristotelis ætatem operam videntur collocasse in rhetorica, quippe quam minimi facerent vel adeo despicerent. Vellut Charmadas artem eam esse negavit neque quemquam contendit assequi posse ullam dicendi facultatem nisi qui philosophorum inventa didicisset. (Cic. de or. I, 90, 84; Sext. Emp. adv. rhet. 20).

Ne Peripatetici quidem, si excipias Theophrastum, Aristotelis discipulum, post Aristotelis ætatem de rhetorica bene videntur meruisse. Quid? Quod Critolaus Peripateticus κακοτεχνίαν appellasse rhetoricam traditur? (SEX. EMP., adv. rhet. 12). Huius sectæ philosophus quidam, Dionysii Hali-carnassensis ætate, demonstrare est conatus, Demosthenem insignem qua viguisset eloquentiam debere studiis artis rhetoricæ Aristotelicæ. Sed Peripatetici, qui Alexandriae sedes collocaverunt, ad scriptores atque in primis ad poetas examinandos animos adverterunt.

Relinquuntur Stoici, qui Pergami consederant, in urbe omnibus fere artibus florentissima. Quos artis grammaticæ multa vocabula, quæ adhuc valent in illa doctrina, ant invenisse ant iam extantia certa significatione induisse constat. Verum eosdem etiam in rethorica multa ita novavisse, ut postea invalescerent, id demonstrandum sibi proposuit Franciscus Striller (*op.*

cit.), qui collegit composuitque quæ de singulorum Stoicorum studiis rehtoricis tradita eorumque doctriinæ tribuenda sint.

Teste Diogene Laertio (VII, 4) Zeno, princeps et quasi conditor Stoicorum doctrinæ, librum composuit περὶ λέξεων, in quo titulo pluralis forma λέξεων notabilis est, quoniam peculiarem vim tribnerunt Stoici vocabulo λέξις. Peripatetici enim non minus quam Isocrates ejusque discipuli λέξιν interpretati sunt elocutionem, externam orationis formam. Stoici vero λέξιν definiverunt φωνὴν ἐγγεάμματος velut ἡμέρα, atque a λέξει differre voluerunt λόγον. In illo libro περὶ λέξεων de singulis vocabulis, de verborum delectu, seripsit Zeno.

Prætera tradit Diogenes (VII, 4), Zenonem τέχνην scripsisse; quam non rhetoricam sed dialecticam fuisse verisimile est; alibi enim ars dialectica commemoratur. [Cic. de or. IV 9: “quid? ea, quæ dialectici nunc tradunt et docent, nonne ab illis instituta sunt? de quibus etsi a Chrysippo maxime est elaboratum, tamen a Zenone multo quam ab antiquis.”) Sed notissima est eius dialecticæ cum rhetorica contentio; quarum differentiam sic expressit, ut rhetoricam palmæ dialecticam pugni similem esse diceret.

Præceptum quodam Zenonis ad narrationem (διήγησιν) pertinens Quintilianus affert (IV, 2, 117): “in parvis ergo, quale sunt fere privatæ, sit ille pressus et velut applicitus rei cultus, in verbi summa diligentia; quæ in locis impetu feruntur et circumiectæ orationis copia latent, hic expressa et, ut vult Zeno, sensu tincta esse debent”).

Paulo uberior superest memoria eorum quæ Cleantes et Chrysippus de arte rhetorica scripserunt. Quorum uterque τέχνην ἐπιδεικνύμενην composuit; utramque respuit Cicero (de fin. IV, 7) “quanquam scripsit artem rhetoricam.

Cleanthes, Chhysippus etiam; sed sic, ut si quis obmutescere concupierit nihil aliud legere debeat”.

Cleanthes rhetoricam philopiæ partem esse statuit, Chrysippi rhetorica plus quam unum librum complexa est.

Quintilliano teste ἐπισημνύμενην hi duo viri definierunt scientiam recte dicendi, hoc est ἐπισήμνην τοῦ ὁμοῦ λέγειν. Nihil fere scimus de Cleanthe, nisi Homero interpretando eum magnam narasse operam multumque fuisse in verbis poetæ ἀλληγοεικῶς explicandis, testibus Plut. et Apollon. Usus igitur est Cleanthes vocabulo ἀλληγοεικῶς. Atque hoc est Ve-

tustissimum vocabuli ἀλληγοεῖα testimonia. Quod num Cleanthes ipse invenerit nescimus; nec tamen dissimile veri est Stoicorum aliquem id invenisse.

Non minus quam Cleanthes in Homeri carminibus interpretandi versatus est Chhysippus. Hæc studia diligentissime continuabant Pergameni, quorum plerique Stoicam profitebantur philosophiam; atque Homerum illi quidem quasi fontem statuabant omnium disciplinarum omnisque scientiæ. Chrysippi artem rhetoricam Cicero et Diogenes Laertius commemorant.

De posteriorum Stoicorum studiis rhetoricis pauca scimus.

Archedemum, quem Quintilianus (III, 6, 31) tradit duos fecisse status, coniecturalem et finitivum, Stoicum fuisse illum, quem Cicero Acad. II, 143, una cum Antipatro Stoico Tarsensi collaudat omnino incertum est. Nec certius quincquam de Panaetii Rhodii studiis rhetoricis traditum est. Dicunt eum fuisse discipulum Diogenis illius Babylonii Stoici, qui anno 155 a. Chr. cum Carneade Academico et Critolao Peripatetico legatus ad Atheniensibus Roman venit, ibique familiarisse usus est Scipione Africano et Loelio. Panaetii discipulus Mnesarchus. (Cic. de or. I, 46) disputare solebat, num oratori liceret ad rem publicam administrandam accedere atque num aliæ litteræ, velut philosophia, ad eum pertinerent. Inde ne magistrum quidem Panaetium a talibus disputationibus alienum fuisse colligere possumus.

De Posidonio Quintilianus (III, 6, 37) refert, eum de statibus sic præcepisse, ut duas partes esse vellet, vocem et res; hæc perscripta fuisse in arte rhetorica censere possumus. In proximis capitibus horum omnium auctorum, præprimis Aristotelis, et etiam Fortuniani, Sulpicii Victoris et Hermagoræ Temnii, quippe qui multam Stoicorum reliquias nobis servarint, librorum ratio habenda erit, ut in quibus rebus accesserit ad eos, in quibus ab eis recesserit Ciceronis doctrina videamus.

JUAN CHIABRA.

La Plata, enero de 1921.

EL ORIGEN DE LA TRAGEDIA

INTRODUCCIÓN

Cuando la Hélade, jardín de todas las primicias en el mundo del arte, llegó a su madurez política, creó la poesía dramática.

Fenómeno único en el campo intelectual, el pueblo griego en cada etapa de su vida social creó y cultivó los géneros literarios más cónsonos a sus evoluciones nacionales. Muchas divisiones se hicieron de su Historia literaria. Bernhardt en "Grundriss der griechischen Litteratur", distingue seis períodos:

1. — El período anterior a Homero, en el cual se elaboran paulatinamente los elementos característicos de la literatura.

2. — El período que desde Homero llega hasta las guerras persianas, en el cual se desarrolla la epopeya, surge la lírica, alcanzando la perfección, y empieza la prosa.

3. — De las guerras persianas hasta Alejandro, edad de la dramática, de la sofística, de la elocuencia, de la historia.

4. — Desde Alejandro hasta Augusto, edad de la erudición histórica y literaria, de las ciencias exactas y experimentales.

5. — De Augusto a Justiniano, edad de la nueva sofística y del ocaso de la filosofía especulativa.

6. — De Justiniano a la toma de Constantinopla (1453), edad de la literatura cristiana bizantina.

A estos períodos nosotros agregaremos otro, constituido por los profesores de griego, que emigrados de su país, pasaron a Florencia, la ciudad que mereció el título de Nueva Atenas. Sus obras fueron en la mayoría de carácter didáctico: de las mismas nos ocuparemos más adelante.

El mismo Boccaccio y aquel “dulce labio de Caliope”, se dedicaron al estudio del idioma helénico y de su literatura. Leoncio, Grisolará y sus alumnos propagaron la cultura de la tierra de Homero por todas las cortes de la Italia que de Comunal iba evolucionando hacia el régimen de las “Signorie”. En su triste ocaso (triste es siempre el ocaso, pero más triste el de los grandes pueblos, y tristísimo el del pueblo más genial del universo), la Hélade parece refugiarse en la tierra de Ausonia, el país de su propia estirpe y en parte también de su idioma, prolongación del tronco de la “Magna Grecia”, el país del cual saliera para su conquista política el dantesco “Uccel di Dio”. Por segunda vez la cultura helénica vencía, según Horacio, a sus mismos vencedores:

Graecia capta ferum victorem vicit et artes
intulit agresti Latio—

Pero a mi entender, los estudiosos y críticos no han observado suficientemente, lo que constituye el abrumador milagro de toda la literatura helénica, desde la epifanía de la epopeya hasta los últimos reflejos de la especulación filosófica: eso es su analogía con la “métarsis” de la psique humana. El temperamento griego se prolonga al través de la historia política y de la evolución de su patria, en forma análoga a la evolución físico-intelectual del individuo, y asume la fisonomía de toda una existencia superior, la unidad de una vida humana intensa y completa. Ella compendia la infancia de heroicas leyendas, la adolescencia soñadora y lírica, la actividad dramática de la edad madura, la reflexión y opulencia que a ésta siguen en los años provectoros.

Para entender en todo su valor el concepto de la dramática, tal como surgió en la Hélade, es necesario no olvidar que el genial pueblo de las Termópilas creó en su infancia al ciego Homero, a sus “aoidoi” y “rapsodoi”. Infancia sí, pero fué infancia de soberano genio, la que esparce la semilla de todas las germinaciones futuras, con su pasado entre las brumas del mito, con su tradicional guerra por la raza, que en este caso es la guerra contra la primera civilización asiática, vencida por su hija pródiga de allende el archipiélago. También la triste Hécuba, entre sus copiosas lágrimas, recuerda como el cetro del

mundo, una vez derribada Troya, ha pasado a pertenecer a Europa, y dice:

Abandono al Asia
que sierva es hoy de Europa—
Abandono el subyugado mar del Asia.—

No sólo las naciones, sino también los continentes van progresivamente alternándose en el predominio del mundo.

¿Qué Hada de lejanas tierras vertió cabe la cuna del niño helénico, tanta riqueza de cantares y colores? ¿Cuál fué el Hada misteriosa, depositaria del secreto de Zeus, del fuego de Prometeo, de la lira de Orfeo, de la gloria de los Argonautas, de los vellocinos de oro, de las hazañas de Hércules, de las lágrimas de Hécuba? ¡Oh inaccesibles misterios! ¡oh ciegos Homeros: ciegos y luminosos emisarios del Destino de los hombres! ¡Oh eterna transfusión de ideas y de ideales, del espíritu y de la sangre de los pueblos!

Después de sus enseñanzas religiosas, realizadas a través del mito, con Los Himnos, Tamiris, Eumolpo, Museo, Amfión. y otros, después de colorear su infancia con las épicas narraciones en verso heroico y con las variadas leyendas de los cíclicos; después de respirar las frescas brisas de la obra de Hesiodo, al cual Atio consideró como anterior a Homero, y haber educado su espíritu en los preceptos religiosos, morales y prácticos del sabio y dolorido poeta, el pueblo griego, ya entrado en lozana y floreciente pubertad, libre de la tutela de las atávicas monarquías, sigue su marcha hacia el porvenir, escucha el ardiente latido de su alma joven, canta, sueña: crea la Lírica. ¿Queréis manifestación más evidente de que en este pueblo que resume la esencia de lo que llamamos “genio”, el arte marcha al unísono con la Vida? Eran los tiempos en que el canto de un desvalido e inválido poeta, de Tirteo, el creador de los cantos marciales, de los “Embateria”, considerábase como el mejor tónico de valor en los combates, según bellamente expone Aulo Gelio en sus Noches Aticas, refiriéndose a la música en los campos de batalla. Eran los tiempos de Solón legislador y poeta “nomothétes kai Poietés”; Terpandro de Lesbos hacía oír las primeras melodías del heptacordo, perfeccionando la cítarédica, al par que Olimpo, de origen frigio, ennoblecía la aulética. Estos dos géneros musicales se disputarán el triunfo en

las Olímpicas. La lírica armonía retoña en multiplicidad fecunda por todos los ámbitos de la Hélade floreciente. Cada estirpe trae su aporte de nuevos ritmos. Al son de las liras, de la “fórmix”, de la quélide, la testudo, el bárbyton, entre las sabrosas espumas de generosos Lieos, como otrora Venus de entre espumas marinas, nacía la Estrofa. Junto a la elegía y al dístico de Kalinos, Minnermo y Xenófanes resuena el canto gnómico de Fokylides y de los eptásofoí. Nace a la luz el Yambo audaz y licencioso con Arquíloco, con Semónides Amergino, y con Hipónax el Coliambo, que será adoptado por el fabulista Esopo. Del divino manantial de encantos de las tres artes hermanas brotan sin fin cantares y armonías que se perpetuarán hasta los más lejanos siglos. Horacio las trasladará al noble idioma del Lacio:

“Princeps Aeolium carmen ad Italos
deduxisse modos...”

Serán las mismas odas, que de la métrica cuantitativa pasando a la silábica, constituirán la base de la poética neolatina hasta el presente. En el mismo verjel, cuántas variedades de flores. Junto al individualismo apasionado e indisciplinado de la Eólica, el coro Dórico con sus estrofas, antistrofas y epodos alcaicos, todo orden y simétrica cadencia. ¡Progenie infinita del genio lírico helénico, inenarrable primavera, exuberante juventud de todo un pueblo naturalmente esteta, que no pide “panem et circenses”, sino agones, de todo un pueblo aristocrático que crea las fiestas Olímpicas, las Nemeas, las ístmicas, las Leneas y otras y otras, pero todas para rendir homenaje a la cultura y a la belleza! ¡Oh socialismo estético de Grecia! Él creó la escultura más tersa y expresiva, y los himnos, los peanas, los iporquemas, y el ditirambo, el epicedio, el escolio, el epinicio e innumerables odas, a las que están unidos los nombres más bellos de la humana poesía, el de Alceo, el de la pura Safo ardorosa, y Anacreonte, Alcman, Arión, Estesícoro, Simónides, y muchos otros, pasando por alto a Píndaro, aquél de los altísimos vuelos.

Esta es, a breves lapsos, la literatura de la infancia heroica y de la edad juvenil, férvida, audaz, exquisita, soberanamente lírica de los Helenos. Pero ha llegado la edad madura, la más fecunda en la acción. En la Hélade coincide con la gesta

más preclara y decisiva de su civilización. En la vida del hombre, como en el devenir de las naciones, siempre suena una hora fatal: la de la absoluta victoria, o de la irreparable derrota. Es la hora del choque entre sus valores o fuerzas, y sus debilidades, más un “quid”, aporte del misterioso destino. Así el disco del Sol matutinal, cuando aparece en el extremo horizonte, por entre la aureola de sus primeros rayos, es rodeado de súbito por caliginosas nieblas. Su claridad se empaña. Se traba el cotidiano duelo entre la luz y las sombras. O el Sol las disipa e iluminará el mundo sereno, o quedará oculto bajo el plúmbeo lienzo de la tormenta.

La Hélade presiente su hora. Se aproximan las naves de Jerjes. La urgencia de una actividad febril cunde en todos los espíritus, sobrepuja a todas las voluntades. En medio de tanto fervor activo, también el arte asume la forma de acción, la forma dramática. Ya no narra, representa los hechos; antes de la guerra, para corroborar aun más que la lírica los ánimos, con los sublimes ejemplos míticos; después de la guerra para regocijo del alma helénica, cuyas glorias atávicas quedarán intactas y afianzadas por la victoria.

Fué entonces que desde la escena del teatro dioníseo resonó por toda la Hélade el grito sublime de Esquilo:

¡Marchad, hijos valientes de la Grecia!
Salvad a vuestros hijos y a la patria,
salvad vuestras esposas y los templos
de los dioses atávicos, las tumbas
de los antepasados. ¡Guerra, guerra!
Esta es la guerra de los Griegos todos (1).

Tal fué el origen psíquico de la tragedia. Más tarde, el escepticismo, propio de las generaciones que heredan bienes de sus predecesores, la vida civil y política que decae de su pristino decoro, la evolución hacia una psicología más personal y mediocre, darán primacía a la comedia. Los sofistas al lado de los Platones, los historiadores, los demagogos al lado de la pura elocuencia de Demóstenes, serán los últimos representantes del espíritu genuino de la Hélade creativa, republicana. El Imperio será opulencia, erudición, senectud. Pero la cultura helénica seguirá propagándose. Eurípides poseía la

(1) Esquilo — Los Persas—.

mejor biblioteca de Atenas, y el poeta Tímon critica a Platón quien pagara por un pequeño libro la suma de tres talentos áticos, equivalentes a setenta y dos mil sestercios.

La investigación del origen histórico y social de la tragedia es cuestión muy compleja, y se relaciona íntimamente con los caracteres fundamentales del alma helénica, sus costumbres, su religión, su mitología. Divina es toda investigación. Sócrates en Platón, aconseja lo siguiente a Glaucón: “Debes aplicar estas cuatro facultades del espíritu, la facultad de pensar, la de razonar, la fe o entusiasmo o amor, y la imaginación. Ponlas al alcance de la verdad, del mismo modo que harías para ponerlas al alcance de la luz”.

El estudio del origen histórico de la tragedia puede dividirse en los siguientes puntos:

1. — Las fuentes Aristotélicas.
2. — El Ditirambo, el numen Dionisios y sus mitos.
3. — Los símbolos del mito en la India, en Etruria, en Roma. Su relación con los mitos totémicos. La metempsicosis en las religiones orientales y las metamorfosis.
4. — Apolo y Dionisios. La teoría de Nietsche. Reseña bibliográfica. Su examen.
5. — El coro de los Sátiros y la tragedia coral ditirámbica
6. — Dionisios, primer personaje de la tragedia griega.
7. — La desaparición del numen trágico.
8. — Las sucesivas evoluciones de las jerarquías de personajes. El protagonista, el deuteragonista, el tritagonista.
10. — Partes de la tragedia. La evolución del Coro.
11. — Los metros de la tragedia ática.

Con estos elementos y al través de esta evolución, la Hélade pudo crear su teatro, el más noble e inspirado del mundo. Lo cual sólo fué posible por el sublime acuerdo estético entre el genio de su pueblo y el de sus autores.

NOTA. — Véase: MÜLLER, BERG, NICOLAI: *Geschichte der gesamten griechischen Literatur*. NIETSCHÉ FR.: *El origen de la tragedia*. ROMAGNOLI: *Il teatro greco*.

LEOPOLDO LONGHI.

LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

(REFLEXIONES DE UN PROFESOR NOVEL)

Hace unos días, el nombramiento inesperado de profesor de lengua castellana, tuvo la virtud de sumirme en serias reflexiones, acerca del método de enseñanza que convenía seguir.

Pensando en ciertos maestros de sabiduría indiscutible que, por falta de método, pasaron por mi vida estudiantil como sembradores ineficaces, concluí que más que la ciencia del catedrático y la fertilidad de los espíritus juveniles destinados a recibirla, influía sobre el resultado de un curso el sistema docente que se adoptara.

¿Debía aplicar en mis jóvenes discípulos los métodos utilizados por mis antiguos maestros de lenguaje? En otras palabras, ¿haríamos una peregrinación a través de un texto, capítulo por capítulo, recogiendo en el camino y pegando en la memoria reglas gramaticales con sus correspondientes excepciones, y aquella terminología de los teóricos de la lengua que nos era tan ingrato retener?

En fin, si no había otro camino para llegar a Roma y los resultados eran buenos, apechugaríamos con la gramática y daríamos comienzo a la penosa travesía. ¿Acaso es lícito pretender aprendizaje sin esfuerzo doloroso?

Pero pensemos hacia atrás: ¿qué fruto alcanzamos de aquella prolija recolección de fórmulas gramaticales? Y más adelante, ¿nos sirvieron para algo las recetas de los preceptistas? Absolutamente. Pasados los exámenes, todo ese material yuxtapuesto, que no había criado raicillas en la base de nuestro espíritu, fué a parar al rincón más alejado de nuestra conciencia.

El mismo fenómeno se produjo con los idiomas extranjeros. Teníamos profesores excelentes que con la mejor intención nos atiborraban de gramática. (¡Pobre del muchacho que en un examen se equivocase en la conjugación de *avoir* o de *to have*!). Y salimos de la escuela secundaria incapaces de componer una frase y de expresar en la lengua *aprendida* la más simple de las ideas. Sólo más tarde, ya vendidas al librero de viejo las gramáticas, destartadas por el estéril manoseo, comenzamos a penetrar en el espíritu de esas lenguas extranjeras metiéndonos de rondón en su engranaje, mediante la lectura directa. Al principio, nuestro exiguo vocabulario nos dificultaba la comprensión. Mas poco a poco, sin necesidad casi de diccionario, a fuerza de leer adivinando, por el contexto, el significado de los vocablos, lo nebuloso del principio se fué convirtiendo en claridad.

De lo dicho, puede inferirse lo siguiente: que todo lo que tenía de árido, de frío, de antipático aquel sistema, lo tenía también de infecundo. Luego, es caso de conciencia desecharlo.

Pero no es esto todo: la infecundidad del sistema no implicaría un mal irreparable. Sería una de las tantas fistulillas por donde se nos escurre estérilmente la vida. Lo malo es que el estudio de la gramática, cuando se realiza con celo excesivo, produce en el espíritu un efecto estrechante, nos endereza hacia una ortodoxia gramatical que tiene todos los inconvenientes del dogmatismo.

La maestría normal, pongamos por caso, cree que esos casilleros gramaticales donde se acorralan las palabras a fin de estudiarlas con mayor comodidad, tienen una fijeza científica, una precisión de límites matemática. Y considera como error intolerable el que un chico confunda, en un examen, un pronombre con un adjetivo, aun cuando este chico sea, entre los de su curso, el que mejor hable y escriba su idioma.

El mismo efecto estrechante puede observarse entre los profesionales de la Gramática y de la Preceptiva, estudios que llevan, como de la mano, hacia la superstición purista, como a los abogados el comercio diario con los códigos los encamina hacia la superstición legalista. Enredados en el limo, en minucias y bagatelas, pierden la noción de la altura.

El dómine de la Gramática concluye siendo tan impermeable a la belleza como aquel crítico que juzgaba una estatua

por las fallas del mármol. Si lee una novela, por ejemplo, va haciendo su “pespunte crítico”, con prolijidad de usurero, un inventario de menudos deslices, (a veces supuestos), y lo verdaderamente sustantivo se le escapa: la posible originalidad del argumento, la verdad humana de los tipos, la libertad briosa y creadora de la forma verbal.

No hay exageración: he oído a uno de estos gramáticos especialistas juzgar un discurso de indudable belleza, despectivamente, porque llegó a sus oídos un término empleado con discutible propiedad.

En este terreno, nadie mata el punto a los gramáticos españoles. Nadie tiene como ellos la obsesión del purismo: quisieran para el idioma un “magnífico aislamiento”, quisieran conservar la lengua pura como una vestal, al abrigo de la contaminación extranjera que la trabaja subterráneamente. El galicismo, sobre todo, les cripa los nervios. Y a fuerza de perseguirlo, ven galicismos hasta en el cocido de garbanzos. Llevan las cosas a tal extremo, que el pobre incauto que los siguiera y leyese en serio un diccionario de galicismos, se encontraría en figurillas para expresarse. Tendría que tomar las palabras con pinzas y asegurarse de su ascendencia legítima antes de usarlas. No importa que la palabra elegida, si es extranjera, la use y comprenda todo el mundo, y sea eufónica y compatible con el genio de nuestra lengua: esa sanción general no la limpia de su bastardía. ¡Infeliz del que diga etiqueta en lugar de rótulo, acaparador por monopolista, banalidad por trivialidad!

Tal vez fuera lo conveniente dar la bienvenida a todos esos vocablos con que nos brindan las lenguas extranjeras, los cuales, agregados a los de igual significación que ya tenemos en nuestro acervo, — cuando los tenemos, — nos pondrían, en cuanto a riqueza de vocabulario, por encima de los idiomas rivales.

Además, con el intercambio recíproco de palabras los pueblos se transmiten un poco de su espíritu; y esto es mejor que ese cerrado proteccionismo aduanero de los nacionalistas de la lengua.

Otra consideración: esta policía intolerante para los vocablos *indesiderables*, y el dominio de reglas y preceptos, ¿trae

como consecuencia la formación de prosistas eximios y de poetas de impecable decir?

La respuesta la tenemos en los mismos profesionales: contadísimos son los que descuellan como escritores. Casi todos escriben con afectación, con giros artificiosos; casi todos se desempeñan en un estilo seco, geométrico, incoloro, que huele a rapé y a romadizo mal curado.

En cambio, las grandes figuras en el mundo de las letras, desdeñan la rigidez esclerótica de la Preceptiva, no se avienen con el corselete de la Retórica que parece entorpecer el vuelo libre de la imaginación creadora. (Zola en los exámenes de Literatura sufrió un descalabro, y, entre nosotros, si no recuerdo mal, algo parecido le aconteció a Rafael Obligado). ¿El Quijote sería tan sabroso si se le tamizara por la Gramática y se le expurgara de los barbarismos y solecismos que prodigó la despreocupación libérrima de Cervantes?

Si esto es así, si la gramatiquería resulta estéril y estrechante, ¿cómo enseñar el idioma?

Debemos enseñar el idioma como se enseña la medicina. ¿De qué valen los recetarios si se carece de la observación directa del cuerpo humano? ¿De qué valen todas las reglas de preceptiva, si no sabemos inducir las de las páginas vivientes de los libros?

Por eso he pensado que, por primera providencia, debía librar a mis alumnos, en lo posible, de la pesada mochila de las fórmulas frías, y despertar en ellos el amor a las letras, poniéndolos en presencia de los grandes cultores del idioma.

La lectura, inteligente y comentada, de nuestros clásicos, es una lección de idioma que no reemplaza la escueta exposición de fórmulas de retórica. Esta lectura, alternada con la de autores modernos elegidos, americanos y españoles, produce en el estudiante la sensación *viva* de eso que llamamos “estilo”.

Las lecturas deben acompañarse de una labor analítica. Es útil descomponer los períodos, ir hasta sus resortes escondidos, a fin de penetrar en el *modus operandi* del escritor. Todos los que escriben tienen pequeños secretos de oficio, que no siempre confiesan, pero que es posible sonsacar, mediante una autopsia como la que hemos imaginado.

A veces, por ejemplo, nos impresiona el relieve singular de ciertas páginas, y hurgando un poco, caemos en la cuenta de que todo ello se debe a un simple detalle: a la adjetivación certera y novedosa. Otro autor nos maravilla con el dinamismo de su estilo; y buscándole la causa notamos que se encuentra en el uso superabundante de verbos. Otro nos produce una impresión de riqueza de lenguaje, pero de obscuridad de concepto, a tal punto que se nos antoja estar leyendo un idioma extranjero poco familiar. Averiguada la causa resulta que la obscuridad proviene del abuso de sustantivos técnicos. Así, si un crítico de música nos habla (y somos profanos) del efecto producido por cada uno de los distintos instrumentos que forman una orquesta, ese alarde de abundancia léxica, nos apabulla y nos deja semi a oscuras.

El análisis anatómico de los distintos estilos, no sólo nos inicia en los secretos del oficio, sino que nos pone, — y esto es lo importante, — en condiciones de aprovecharlos.

Además, la frecuentación de los buenos artífices del idioma, va refinando el gusto de una manera suave e insensible. Así como la urbanidad se aprende mejor con el roce de gentes civiles que leyendo el tratado de Carreño, las buenas formas del decir se asimilan mejor “respirando” buen lenguaje, por medio de la lectura, que descendiendo a la simple teoría literaria.

Comenzadas estas lecturas selectas en época oportuna, libertarán al estudiante, por simple efecto de contraste, de esa baja literatura que, en su inconsciencia, toma éste como la última expresión del arte. He podido notar entre mis alumnos un desconocimiento casi absoluto de los grandes autores, (fuera de los exigidos por el programa), y, en cambio, una familiaridad desconcertante con escritores de categoría inferior, difundidos por las editoriales baratas.

Otra cosa: el instinto de imitación que está dentro de nuestra naturaleza espiritual, incita a los predispuestos a la enfermedad literaria, a imitar, consciente o inconscientemente, a aquellos escritores que más han satisfecho su intuición de lo bello. Después de un viaje a través, verbi gracia, del Quijote, nuestro muchacho sale munido de una abundante cosecha de términos castizos y de viejos modismos, los cuales, (usados con mucha discreción), pueden dar a la prosa

moderna un cierto saborcillo de vino añejo. Luego, lecturas superpuestas se traducen en nuevos contagios, en nuevas imitaciones, con el consiguiente desvío de los primeros amores. Y, al final, la crisálida convertida en mariposa, rompe a volar. Y entonces el nuevo escritor abandona la imitación voluntaria y escribe (si no es un histrión) como su naturaleza se lo impone. Pero todas aquellas imitaciones primeras, confundidas, identificadas, han dejado sedimento y darán carácter específico al estilo del nuevo escritor.

Y, por último, la enseñanza del idioma mediante el roce diario con los escritores de mayor enjundia, tiene proyecciones educativas, encierra un agente “fermental” de inapreciable valor.

Todo lo que el espíritu se enerva y amodorra con la repetición automática y bostezada de principios retóricos, se agita y levanta si puesto en contacto con las obras maestras del mundo literario.

Al estudiante, acostumbrado a la prosa chirle del periódico y a la prosa bárbara de las malas traducciones, se le abre, con este contacto, un mundo nuevo; su espíritu se refresca, su imaginación se puebla de entes, creaciones del genio, de cuya existencia ni sospechaba. El mundo deja de ser un pequeño dedal lleno de problemas domésticos magnificados. Y se saborea, entonces, el dulcísimo consuelo de soñar y de abstraerse, por momentos, de toda realidad subalterna. En este sentido dijo bien Shopenhauer cuando dijo que el arte era “una liberación momentánea”.

Y he aquí cómo las letras, las bellas letras, pueden no sólo adoctrinar al joven en el difícil arte del lenguaje, sino también obrar en su alma como fermento hasta abrirla en flor.

CARMELO M. BONET.

AL MARGEN DEL AMBIENTE LITERARIO

Las escuelas literarias que no se apoyan en un sólido fundamento estético son siempre de un vivir efímero. No quiero significar con ello que sean absolutamente percederas y que el tiempo se las ha de llevar sin dejar la más insignificante huella de su paso. Suele haber en ellas algo de permanente que con el andar de los años se desprende del resto, y entonces los críticos de visión clara lo extraen de entre las cenizas que alentaron la deslumbradora llama de un día.

Acontece en asuntos atañedores a escuelas de arte, como en todo asunto, que son siempre los fanáticos los que descomponen la forma desviando la corriente espiritual por los cauces más imprevistos. Indiferentes a toda crítica, arrasan con lo existente al par que crean una nueva manera. Nada importa que el resultado responda o no a una elevada concepción artística, lo fundamental es que sea nuevo. Y a veces sucede con estos pertinaces buscadores de novedades que llegan a descubrir cosas ha mucho tiempo descubiertas; es lo que sucedió con los inventores del mal llamado verso libre.

Un juvenil afán de originalidad suele llevar a muchos hombres inteligentes a derrochar su talento en trabajos insubstanciales. La originalidad no puede ser nunca norma exclusiva para la realización de un ideal estético. Las elevadas manifestaciones del arte puro hechas con honradez intelectual, son siempre originales porque trasuntan la fisonomía recóndita del alma del artista. Y son así puesto que la originalidad es inherente a la obra misma; viene diluída en su esencia y es por lo tanto inseparable de ella: algo así como la fragancia en las flores o el color en las cosas. Y por lo mismo que es algo

natural e inconsciente, no se tiene en cuenta en el instante de la concepción. De ahí que cuando se la tome como finalidad no sea más que un falso reflejo, que engañando al artista, lo hace desviar de la verdadera ruta, de la ruta donde el corazón alumbraba como una lámpara, según lo dijera el cantor de Evangelina. La originalidad como objeto, como fin del arte, engendra tan solo obras falsas por lo artificiosas; carecen de la espontaneidad que trae en sí el fuego sagrado del alma e infunde a lo creado un cálido soplo de vida. Productos de la alquimia cerebral, no vibra en ellas la onda emotiva, y como esas plantas que nacen en la sombra, llevan en la hermosa palidez de su pigmento el sello fatal de su destino.

*

* *

Cuando nuestros poetas, atraídos por la sirena simbolista, y al amparo de los númenes revolucionarios de Francia—a cuyas riberas los transportara la barca opulenta de Darío—se esforzaban en el remedo de los ritmos extravagantes, de los epítetos violentos y de las ideas exóticas, raro fué el escritor que se alejara de los senderos trillados para extraer de las fuentes eternas la savia inmortal, preferida por los espíritus selectos que anhelan sobrevivir a las escuelas transitorias.

Cundía en nuestro ambiente literario ese soplo rebelde que levantaba la frente de los jóvenes poetas, y con arrogancia pueril les hacía arrojar al olvido toda norma preceptiva. Con el afán de encauzar la “nueva sensibilidad” ensayaban formas caprichosas, sometiendo el verso a toda clase de torturas. En mala hora el admirable cantor de “Sagesse” echó a volar su concepto de la poesía, en aquella frase que fuera luego tan traída y llevada por los livianos rimadores de la decadencia; y como si ello no fuera bastante, Rubén Darío, para mayor desventura, nos hace oír la armoniosa risa de la marquesa Eulalia. La música fué desde entonces la estrella de los poetas, y en el afán de alcanzarla, lamían y relamían la forma, soñaban con el siglo XVIII de Francia, exuberante de princesas danzando al ritmo de las pавanas y de las gavotas; y así la sensibilidad iba perdiendo vigor a trueque de refinamiento. El numen languidecía en ese ambiente de fragancias extem-

poráneas. En su amor por la danza en los salones de Luis XV había perdido la aptitud para el vuelo soberano en la inmensidad de las noches estrelladas, y en la contemplación de los paisajes de Wateau, el alma del artista había perdido la capacidad para abarcar los vastos rumores que se levantarán un día de las vírgenes selvas de Chateaubriand.

Todas las nobles virtudes que son prestancia de las almas superiores, se habían desvanecido. El estudio reposado que aquilata el saber, la frecuencia de las grandes páginas del pensamiento y de los poemas inmortales, eran el solitario templo al que tan solo acudían un reducido número de oficiantes. El humanismo, flor del Renacimiento, era senda demasiado escabrosa para aquella juventud vagabunda, veleidosa y gárrula, que a toda costa quería volar sin advertir que carecía de alas. Se quedaba contemplando la propia melancolía,

E il piacer de mirarla era celeste.

En aquel ambiente se escribieron esos libros empalagosos, como los que fustigara Carducci en su tierra, diciendo que tan solo sirven para distraer los ocios de las camareras sentimentales. Nuestros poetas creyeron en el sagrado aliento de las mñas, tomaron al pie de la letra aquello de que el poeta nace... y en vano aguardaron el celeste fuego de la inspiración. Olvidaron que los maestros del simbolismo habían llegado al nuevo país del arte después de doblar las cumbres de las viejas montañas: conocían los idiomas clásicos y se habían empapado en las aguas eternas de las grandes culturas. La armonía y el pensamiento de griegos y latinos habían dejado su voz perenne bajo el ropaje de las formas transitorias. Jules Laforgue había respirado en las auras germánicas el amor por la alta disciplina filosófica; Paúl Verlaine contempló el mundo del arte desde las colinas romanas, y en su peregrinar por las tierras de Milton, cuando la vida le fué cruel, defendióse enseñando el idioma de Horacio; Stéphane Mallarmé estaba poseído de una gran curiosidad intelectual y exponía con pasión la estética hegeliana que le sirvió de plinto para levantar la propia estética; y el mismo Rubén Darío no habría dado al idioma esa flexibilidad de onda clara, sino hubiera escuchado el secreto de la lengua en el rumor sereno y hondo de los clásicos castellanos. Su juventud laboriosa le

llevó a catar los añejos vinos, y en ellos halló la oculta esencia que había de ser la sustancia fundamental de su fibra posterior.

Pero nuestros jóvenes que no vieron en Verlaine más que al desdichado peregrino de las tabernas, y en Darío al bohemio de las rimas galantes, se refugiaron bajo el ala de la fantasía, aguardando no sé qué pájaro azul que había de anunciarles el venturoso advenimiento de la gloria. Y esta ave quimérica les fué tan fiel a los moradores de nuestro parnaso como el cuervo del Arca bíblica.

*

* *

Ese continuo tañer en una misma y desafinada cuerda terminó por cansar a los espíritus y ser la causa de una reacción brusca. Al desembarazarnos del refinamiento neo-simbolista caímos en brazos de un realismo un tanto pueril. El desventurado Evaristo Carriego da los primeros pasos en esta nueva senda. El ya no ha de cantar a la marquesa Eulalia, sino a la obrerita del arrabal; no cantará a las flores extrañas que en otros tiempos exornaron por un instante el fausto palatino, ni remontará la corriente de los años para despertar en los viejós nidos la lengua de los ruiñeños muertos. La musa que le inspira es más humilde y más humana: tiene la encantadora sencillez de las florecillas silvestres y la serena cordialidad de las almas nobles. Su poesía peca con frecuencia de prosaica, pero sin embargo la redime una llama interior, idealista y sentimental, que pone un ansia de amor y de belleza aun allí donde el cansancio de vivir quiebra las alas a la inspiración propicia. Las cosas más sencillas, cuando llega a iluminarlas el sentimiento de un verdadero poeta, se transfiguran y trascienden la emoción de su belleza oculta. Eso es lo que hizo Carriego: en el tono dulcemente elegíaco de sus poemas cantó la vida olvidada y triste de la gran metrópoli; levantó, engalanada en la armonía del verso y ennoblecida en la emoción poética, la mujer pálida y silenciosa a quien la vida le anticipa el ocaso, desvaneciéndose como las rosas crepusculares, en un lánguido aroma de sonriente resignación.

Esta reacción realista puede decirse que se extinguió con

la voz del poeta que la iniciara. Si se la acogió con simpatía no fué seguida con entusiasmo. Sólo en estos últimos tiempos, aunque con un matiz diverso, vuelve a retoñar en la obra de Fernández Moreno (1) y la pléyade lamentable de sus discípulos, insignificantes copleros empeñados en rebajar el noble concepto de poesía. La manera poética cultivada por el autor del "Intermedio Provinciano", es tan sencilla que a todos ha parecido fácil de ser imitada, y cuanto escritorzuelo existe por estas tierras, ha dado en la tarea de rimar tonterías con una seriedad y suficiencia, como si aguardara el momento de trasponer los umbrales del Paraíso llevado por la mano angelical de Beatriz. Desde luego, no debe cargar el maestro con la culpa de que le hayan salido discípulos tan zopencos; aunque bien pudieran éstos, para justificar sus extravíos, esgrimir en más de una ocasión las chabacanas estrofas de aquél. Porque en este caso, como en el de los discípulos de Darío, sucede que se imita lo peor, lo más pueril y más defectuoso, precisamente porque es lo más fácil de ser imitado. Pero esa es la corona de espinas que ha debido ajustar a su frente todo espíritu que se haya levantado sobre el horizonte de la vulgaridad. De estos imitadores de Fernández Moreno no se puede esperar absolutamente nada, son simples repentistas que carecen de la más superficial cultura estética. El tiempo se los llevará al olvido y sólo se ha de salvar el iniciador de la escuela, después que los críticos aventen la abundante paja que hay también en su cosecha.

*

* *

Hoy reina en materia literaria la más completa desorientación. Andamos a tientas en la sombra sin acertar con la ruta definitiva. Acostumbrados como estábamos a seguir el ritmo de la producción europea, lógico era que el extravío de allende repercutiera en la literatura de aquende. Los literatos europeos andan a la busca de novedades que llamen la atención del público. Y para llegar a ello no escatiman extravagancia de for-

(1) Entre Fernández Moreno y Carriego hay un núcleo distinguido de poetas como Banchs, Marasso Rocca, Capdevila, Arrieta, etc., de quienes me ocuparé en una obra que tengo en preparación. Es posible que agregue también un trabajo sobre Lugones y Rojas.

ma ni sensualismo de fondo. Es una orgía de exotismo de la que ha huído definitivamente el buen gusto. Una exuberante floración de “ismos”, (dadaísmo, futurismo, creacionismo, etc., etc.) escuelas que carecen del más elemental fundamento estético, ha surgido especialmente en tierras de Francia, al amparo de espíritus endebles que han perdido el vigor para empresas de mayor aliento. Todo ello no es más que el fruto desabrido que nos brinda la decadencia de la alta cultura. Únicamente el retorno a las páginas inmortales podrá devolver a los espíritus la serenidad cálida de armonía y sabrosa de pensamiento. Sólo podrá redimirnos de este infierno de banalidades “il lungo studio e il grande amore”, que grabara en la montaña de su Comedia la mano firme del gran florentino.

HÉCTOR RIPA ALBERDI.

La Plata, 1º de enero de 1921.

EL ARCIPRESTE (1)

Escribe don Marcelino Menéndez y Pelayo: "que es hecho siempre comprobado en la historia del Arte el de la aparición de las formas líricas con posterioridad al canto épico aunque no habrá de entenderse, agrega, que cierto lirismo elemental lo mismo que ciertos gérmenes de drama no vayan implícitos en toda poesía popular y primitiva, sino que el elemento épico impersonal, es el que realmente domina en los períodos de creación espontánea, entre ciertos espíritus más abiertos a las grandezas de la acción que a los refinamientos que del sentir y del pensar y ligados entre sí por una comunidad tal de ideas y de afectos que impide las más de las veces que la nota individual se haga oír muy intensa."

La poesía lírica no aparece sino cuando el ruido de los combates ha cesado y el hombre puede adentrarse en sí mismo para traducir en palabras su sentimiento que, si es influenciado por el sentimiento de los demás, conserva empero suficiente independencia como para manifestarse personal.

La poesía castellana no se evade a esa ley que de la historia del arte se desprende.

Así es que en España aparecen primero los cantares de Gesta que son totalmente épicos.

La soberbia figura del Cid ocupa el primer plano, idealizada o no por el cantor, ha superado la figura histórica de Ruy Díaz, sin quitarle por eso realidad, sino que con ins-

(1) El presente trabajo no puede tener y no tiene otro objeto que el de reunir algunos materiales que servirán para un estudio acerca del Arcipreste de Hita.

tinto verdaderamente poético y quizá con intuición de tiempos menos rudos el aeda anónimo lírico del Campeador las asperezas y nos le presenta como el tipo cumplido del ideal caballeresco. Fuerte, mesurado y lleno de ternura para con los suyos, ternura que ennoblece a los hombres y les presta fuerzas para colocarse por encima de las miserias humanas.

No es el cantar del Myo Cid el único cantar de gesta que ha sido conservado, nos quedan: “La Leyenda de los Infantes de Lara” y la “Leyenda de las Mocedades de Rodrigo” aunque este poema parece ser de decadencia y anti-histórico, en él el carácter del héroe primitivo está completamente desnaturalizado; es posterior al cantar de Myo Cid del cual se advierten muchas imitaciones y, según opina Menéndez y Pelayo, hay reminiscencias de la epopeya francesa decadente y entre otros indicios de modernidad relativa, agrega, debe notarse el uso casi constante del verso de 16 sílabas, lo cual lo enlaza directamente con los romances.

Citemos de pasada dos narraciones de asunto piadoso “La Vida de Madona Sancta María Egipciaqua” y el “Libre dels tres Reys d’Orient” que se encuentran en el mismo códice que contiene el “Libre Apollonio”. Están compuestos con versos de 9 sílabas y según parece su antigüedad no puede remontarse de ninguna manera a más allá del siglo XIII y son versiones de dos leyendas francesas, Mila y Fontanals se inclina a creer que hubo algún texto provenzal intermedio y no versión directa de los originales franceses.

También queda los “Denuestos del agua y del vino” que pertenece a la primera mitad del siglo XIII, va unido a una pastorela llamada “Razón de amor” que es en opinión de Menéndez y Pelayo: “lo más antiguo estrictamente lírico que tenemos en nuestro parnaso”.

Y por último algunos romances que son reminiscencias fragmentarias de algún cantar de gesta.

Problema harto difícil y no solucionado aún, es el sistema de versificación usado en los cantares de gesta, sus versos son rudos e informes, las “sílabas cuntadas” no aparecerán hasta el mester de clerecía, forma ésta muy posterior a los primitivos cantares y cuyo desarrollo comprende los siglos XIII a mediados del XIV. En el poema del Cid,

Menéndez Pidal llega a contar 52 clases de versos aunque los más comunes son los de 14 y 16 sílabas en hemistiquios de 7 + 7, 8 + 8, los de 14 sílabas abundan tanto que, en opinión del crítico citado: “una simple tendencia reguladora hubiera dado por resultado un verso único de 7 + 7”.

Los cantares de gesta están compuestos de series que se sujetan a una misma rima por lo común imperfecta (la rima perfecta es una excepción aunque bastante frecuente) interrumpidos aquí y allá por versos de otra rima y medida, esto puede explicarse según Menéndez y Pelayo por la imperfección de las copias y tienen, aunque no todos, fácil corrección.

Los asonantes son llanos o agudos y también aproximativos que hacen todas las combinaciones de llanos y agudos, se emplea igualmente la paragoge en los versos de medida escasa.

El uso del asonante fué desterrado por los poetas del mester de clerecía, pero andando el tiempo se hizo por gala lo que antes por descuido y aparece con esto una nueva forma: el romance lírico del cual el consonante estaba desterrado.

Si el poema del Cid, con respecto a su versificación hace el efecto de mester de clerecía primitivo, el poema de Rodrigo se asemeja a un conjunto de romances muy toscos, puesto que en este poema predominan los versos de 16 sílabas y aún en versos de diferente medida figura bastante frecuentemente el hemistiquio de 8 sílabas, (8 + 7, 9 + 8).

Como vemos son muy escasos los cantares de gesta que han llegado hasta nosotros (Poema de Myo Cid, la Leyenda de las Mocedades de Rodrigo y fragmento de la leyenda de los Infantes de Lara).

La causa más importante de la rareza de los textos castellanos anteriores a la segunda mitad del siglo XIII es “la persistencia de la tradición épica y del fondo legendario en la literatura española más que en ninguna otra de las vulgares”, y el haberse internado en las literaturas posteriores modificándose más y más profundamente a medida que se alejaba de sus orígenes, cosa que no ocurrió en otras naciones durante la Edad Media en que la poesía popular “fué olvidada por el pueblo y desdeñada por los doctos” y pudo ser conservada

en los códices a través del Renacimiento para ofrecerse a los ojos de los eruditos que tratan de sondear el espíritu de esos tiempos remotos.

Aparición del Romance

No se trata aquí de la palabra romance que sirvió para designar a las lenguas de reciente formación derivadas de la latina y que se usó también para calificar la literatura de estas lenguas nuevas, así como también la obra literaria:

.....

El romance es cumplido, puesto en buen logar;
Dias ha que lazdramos, queremos ir folgar.

(BERCEO: *Sacrificio de la misa*, c. 296).

Era de mill é tresientos é ochenta é un años
Fué conpuesto el rromance, por muchos males e daños.

(ARC. DE HITA: *Lib. de Buen Amor*, c. 1634).

Quiero fer una prosa en román paladino,
En qual suele el pueblo hablar a su veçino.

(BERCEO: *Vida de Sto. Domingo de Silos*, c. 2).

Quiero en mi vejez, maguer so ya cansado,
De esta Sancta virgen romanzar su dictado.

(BERCEO: *Vida de Sta. Oria, Virgen*, c. 2).

sino a la palabra romance que designa un género especial en poesía; considerado en este sentido no aparece en ningún documento anterior al siglo XIV.

Así dice el marqués de Santillana en su "Prohemio e Carta al Condestable de Portugal": ínfimos, (refiriéndose a los tres géneros de poesía y a los poetas) son aquellos que sin ningún orden, regla nin cuenta facen estos romances é cantares de que las gentes de baxa e servil condición se alegran".

Se ve claramente que el marqués de Santillana habla aquí de los romances como especie poética, al mismo tiempo que se afirma la separación existente entre la poesía vulgar y la erudita. Este género popular era conocido en el siglo XV puesto que, el Prohemio se coloca entre 1445 y 1448, aunque ya en el siglo anterior aparecen los octosílabos que tienen por el metro y el estilo similitud con los romances. Los más antiguos de

autor conocido parecen ser dos de Carvajal o Carvajales uno de los cuales lleva fecha de 1442 y los de Juan Rodríguez del Padrón, a estos, actualmente, se les asigna mayor antigüedad. Los que componían y difundían los cantos populares recibieron el nombre de juglares, bien quistos en todas partes durante algún tiempo. Esta grande aceptación tuvo lugar mientras los eruditos y gente ilustrada no hubieron abandonado el latín en sus escritos, cuando esto sucedió y comenzaron a escribir en romance castellano, se notó de inmediato la diferencia grande, sino de sentimiento poético, por lo menos de maestría entre unos y otros y, necesariamente, tuvieron más aceptación los cantos de los segundos que tomaron el nombre de trovadores, quedando el de Juglar para los que cantaban y recitaban por salario los versos que los trovadores componían; los juglares fueron cada vez menos bien considerados, hasta que se convirtieron en objeto de desprecio y vilipendio:

Pedro de la Mula (citado por Millot) dice: "No quiero componer ya más para los juglares; cuanto más se les sirve, menos se gana con ello. Se han multiplicado como los conejos, y van por las calles de dos en dos gritando. "Dadme, dadme alguna cosa que soy juglar e injuriando a los que no les dan nada". "La juglaría escribe Giraud Riquier en su "Requiesta" al Rey Alfonso el Sabio, ha sido instituída por hombres de talento y de saber para poner a los buenos en el camino de la alegría y del honor... Tal fué la juglaría en su origen..., pero desde hace bastante tiempo, las cosas han cambiado mucho. Se ha levantado una raza de gentes sin talento y sin saber, que ha tomado el estado de cantor, de tañedor de instrumentos y de trovador, a fin de usurpar su salario a las personas de mérito, que se esfuerzan en desacreditar. Es una infamia que gentes semejantes prevalezcan sobre los buenos juglares, y que se envilezca de este modo a la juglaría"... Hasta llegaron a ser objeto del rigor de las leyes así en la partida 6.^a t. VI ley 5.^a se lee: "Yoglar se faciendo alguno contra voluntat de su padre, es otra razón porque el padre pueda desheredar a su hijo; pero si el padre fuere yoglar, non podrie esto facer".

Pero se hacía diferencia entre el juglar de la corte que cantaba y tañía para su propia distracción o para la de los señores y los que ante el pueblo lucían sus habilidades por vil precio: "Otrosi

son enfamados los juglares et los remedadores et los facedores de los zaharrones que públicamente ante el pueblo cantan, o baylan o facen juegos por precios que les den: et esto es porque se envilecen ante todos por aquello que les dan. Más los que tanxiesen estrumentos o cantasen por solazar a sí mismos, o por facer placer a sus amigos, o dar alegría a los reyes o a los otros señores, non serien por ende enfamados (Part. VII, Tit. 6 y ley 4).

Verdad es que estos juglares callejeros se conformaban con bien poco, así en el explicit colocado por el Per Abat en el poema del Cid se lee:

El romanz es leido,
dadnos del vino;
si non tenedes dinero
echad allá unos peños
que bien vos lo darán sobr'ellos.

Tal fué el desprecio por los juglares que andando el tiempo se hizo una división en la poesía: mester de juglaría y mester de clerecía que diferenciaba los géneros poéticos popular y erudito, los cultores de este último hablaban en “curso rimado” y con “sillavas cuntadas” usando el tetrástrofo alejandrino de rima única y perfecta; dice el “Libre de Alexandre”:

Mester es sin pecado ca es de clerezia,
Fablar curso rimado por la quaderna via
Mester trago fermoso non es de yoglaria,
A sillavas cuntadas; ca est grant maestría.

Pero también el término juglar designa a cualesquier género de poetas, aún aquellos que escriben para ser leídos.

Gonzalo de Berceo se apellidaba a sí mismo juglar:

Padre entre los otros a mi non desampares
Ca dicen que bien sueles pensar de tus joglares

(*Vida de Sto. Domingo de Silos*, c. 776).

Y también pide como los juglares el pago de su trabajo:

Quiero fer una prosa en roman paladino
En qual suele el publo hablar a su veçino,
Ca non so tan letrado por fer otro latino:
Bien valdrá, como creo, un vaso de bon vino.

(*Vida de Sto. Domingo de Silos*, c. 776).

Aunque esto, evidentemente, no es sinó un rasgo de modestia en el juglar *juglar* de Santo Domingo.

Acompañábanse los juglares en sus cantos con instrumentos cuya larga lista nos han dejado varios escritores entre ellos el Arcipreste de Hita.

La forma primitiva de escribir el romance fué en versos largos de 16 sílabas con cesura en medio (8 + 8) monorrimos y según Menéndez y Pelayo con marcado acento trocáico.

Suelen existir anomalías en el número de sílabas de los hemistiquios (9 + 7) y algunas otras, aunque no con tanta frecuencia como la indicada. Esta es la forma de la poesía épica castellana cuyos comienzos se notan ya, en los fragmentos de la "Leyenda de los Infantes de Lara" descubiertos por R. Menéndez Pidal y que sirven de puente entre la épica primitiva y los romances.

Fué innovación de los trovadores escribir los romances en versos cortos octosilábicos.

Primitivamente como hemos visto se escribían en versos largos así el maestro Antonio de Nebrija "Gramática Castellana" Cap. VIII, dice: "El tetrámetro iámbico que llaman los latinos octonario: e nuestros poetas pié de romances: tiene regularmente diez e seis sílabas: e llamanlo tetrámetro porque tiene cuatro assientos: octonario porque tiene ocho pies. Como este romance antiguo:

Digas tu el hermitaño; que hazes la santa vida
Aquel ciervo del pié blanco donde haze su manida.

Después habla de que "este verso puede tener una sílaba menos: cuando la final es aguda: por el cuarto presupuesto: como en el otro romance:

Morir se quiere Alexandre de dolor de corazón
Enbio por sus maestros cuantos en el mundo son.

Y agrega que los que cantan porque hallan "corto e escaso aquel último espondeo: suplen e rehacen lo que falta por aquella figura que los gramáticos llaman paragoge".

Como dije antes la costumbre de escribir el romance en versos octosilábicos fué introducida por los trovadores, el

verso largo, primitivo, de 16 sílabas era indiviso tanto como el alejandrino “versetes de antiguo rimar” se les llama en el cancionero de Baena donde se insertan unos versos de Pedro López de Ayala último cultor de la cuaderna vía ; pero de cualquier manera que sea “no se han de confundir estos versetes de antiguo rimar y de origen épico con otro género de octosílabo, no popular, sino artístico que existía también en el siglo XIV, que hallamos en la parte lírica de las poesías del Arcipreste de Hita, en las moralidades de “el Conde de Lucanor” y en el “Poema de Alfonso Onceno” si bien este último pudo tener contacto con el octonario épico. Este octosílabo puramente lírico procede de la poesía galaico-portuguesa, como las demás combinaciones métricas usadas por los trovadores y se encuentra ya en las “Cantigas del Rey Sabio” desde muy temprano conoció las formas de las cuartetos encadenadas de rima perfecta. De la “contaminación” de este ritmo con el octosílabo épico nacieron los romances de trovadores, que por eso se escribieron en líneas cortas ; pero no hay medio de confundir ambos géneros de versos, aunque unos y otros tengan ocho sílabas, y un movimiento trocáico muy parecido. Los dos hemistiquios del pié de romance no gozan de existencia individual: el impar suelto reclama forzosamente el par rimado: donde cae el asonante hay que hacer siempre una pausa mayor que la que se hace entre los dos octosílabos par e impar. A ningún versificador primitivo pudo ocurrírsele el refinamiento de dejar suelto los octosílabos impares. Por el contrario el octosílabo lírico es un verso íntegro, que puede combinarse de mil modos pero que nunca aparece suelto dentro de un período poético”.

La asonancia y el sistema general de los romances han sido aplicado también a los versos de 7, 6 y 5 sílabas y más modernamente a los de 11.

Los de 7 sílabas son raros en castellano y según parece en los romancillos eptasilábicos del siglo XVII “ha de verse la influencia del septenario Italiano”.

Los pentasilábicos pueden haber nacido por imitación directa del adónico.

Los de 6 sílabas son bastante comunes, fué en el siglo XV el metro habitual de las endechas o cantos fúnebres.

En cuanto al endecasílabo parece no datar de época anterior al último tercio del siglo XVII.

No es mi intento hacer un estudio acerca del romance, sino indicar brevemente su origen y desarrollo y sobre todo hacer notar y dejar establecida la diferencia entre este género poético y los “versetes de antiguos rimar” de origen épico.

Un verdadero adelanto se produce en las letras españolas con la aparición del mester de clerecía, aunque éste no debió considerarse nunca como poesía del pueblo, a pesar de su coexistencia con ella, ni de la aristocracia militar sino que como su nombre parece indicarlo fué hija de los monasterios, de gente estudiosa y pacífica que componía sus “prosas” al amor de la lumbre y relataba tranquila y monótonamente como en un cuento de abuela los milagros de los santos.

La lengua era todavía pesada los giros no tenían aún la rapidez y facilidad que adquirieron con los últimos cultores del curso rimado, y lejos estaba aún el esplendor que adquirió el idioma cuando nuevos metros suplantaron al tetrástrofo monorrímo.

Pero así y todo sus formas no son tan toscas como muchos han dado en decir sino que revelan la constante tendencia a una expresión mejor y más exacta.

Hoy tan alejados del alejandrino primitivo, cuando tantas innovaciones métricas han aparecido, cuando tantas escuelas dirigieron por un momento la corriente intelectual, leemos todavía, con agrado esos vetustos monumentos de nuestra lengua y una impresión de frescura invade nuestro espíritu luego de vencidas las dificultades del lenguaje y bien conocida la época en que este se usó; llevamos nuestros ojos a esas palabras tan castizas que parecen conservar aún rastros de la tierra del solar castellano de donde surgieron al conjuro del genio del idioma; palabras nuevas al par que multacentenarias conservan todavía la frescura del ambiente y flota en ellas el espíritu de nuestros mayores robusto y fiero al par que ingénuo. Hoy que cada día inventamos palabras nuevas, que pedimos prestados a los demás modos de decir que expresen nuevos matices y honduras psicológicas, hoy que bastardeamos el idioma, que más que castellano hablamos en gabacho y nos quejamos aún de que nuestro pensamiento carezca de buen ropaje, como no ha de carecerlo si le usamos remendado, debiéramos llevar nuestro espíritu a esas edades tan

remotas y recoger las voces ya olvidadas que duermen aún en el alma del pueblo y que son tan gráficas, tan exactas, tan castizas.

El elemento lírico no aparece aún definido en estos poetas primitivos, están aún muy cerca los tiempos rudos y batalladores cantados por las gestas y ellos mismos se desenvuelven en épocas de transición en que pugnan por el predominio las tendencias guerreras y las pacíficas, además “la planta lírica era demasiado tierna para que no la helasen los ásperos cierzos de la Edad Media”... pero de cualquier manera no es posible negar el redondo como lo hace Nicolás Heredia (“La sensibilidad en la Poesía Castellana”) cierta tendencia al lirismo y hacia los sentimientos suaves del espíritu, agobiado por el peso de las armaduras, entorpecido si se quiere por la dificultad de la expresión pero no por eso menos existente; no es tan bárbaro, no es tan balbuciente el idioma, no es tan rudo y unilateral el espíritu, no es solo piedra berroqueña el corazón de aquellos hombres, como quiere hacérselo creer el citado crítico.

Cierto es que el sentimentalismo convencional, el lirismo falso y vacío no existe en esos hombres fuertes, almas templadas en la acción y sin los afeminamientos de las edades más cultas, que lloraban y contaban cuitas de amor a las mujeres por encargo de los amigos de ellas, no, esto no existió en las épocas “bárbaras e incultas”, pero alguna cuerda que vibraba a impulsos de la sensibilidad y el amor hubo en el alma de aquellos seres, así el Cid “un jayan forzado muy bravo en la pelea pero adusto, cruel y sanguinario” (Heredia La Sens. en la Poes. Cast.), se enternece hasta las lágrimas porque recibe noticias de su mujer y sus hijas y llega a decir al mensajero en un arranque de gratitud:

mas valedes que nos, ¡tan buena mandadería!”

y que sufre hondamente la angustia de la despedida:

Llególas al coraçon, ca mucho las quería
Llora de los sos ojos, tan fuerte mientras sospira...

(CID: v. 276, 277).

Podríamos sin gran trabajo multiplicar los ejemplos, no solo en los cantares de gesta sino aún en la poesía culta y cru-

dita, ya veremos que la musa alegre y retozona del Archipres-
et sabe elevarse también a las alturas del sentimiento.

Multitud de romances populares indican igualmente que
la “gente baja y grosera” sabía sentir:

(El Prisionero)

Que por Mayo era, por Mayo, — cuando los grandes calores,
cuando los enamorados — van servir a sus amores,
sinó yo, triste mezquino — que yago en estas prisiones,
que ni se cuando es de día — ni menos cuando es de noche
sinó por unaavecilla — que me cantaba al albor:
matómela un balletero; — ¡dele Dios mal galardón!

Aunque los cultores de la cuaderna vía afectaban des-
deñar al mester de juglaría no estaban empero del todo ale-
jados de él y ciertas fórmulas épicas solían ser usadas en la
poesía docta, así, a las veces, se apellidaban juglares, como he-
mos visto en el ejemplo antes citado de Gonzalo de Berceo
y en este del mismo autor:

Quiérote por mi mismo, padre, merced clamar
Ca ovi grant talento de ser tu joglar...

(*Vida de Sto. Domingo de Silos*, c. 775).

También como los juglares, solían aunque por modestia,
pedir su paga; ya vimos que Berceo creía que su “romance”
bien podría valer un vaso de bon vino, que era el pago que
más comunmente pedían los juglares, como en el Cid:

El romanz es leido,
dadnos del vino;
si non tenedes dineros,
echad allá unos peños,
que bien vos lo darán sobr'ellos.

Vuelvo a citar este “explicit” que no es de Per Abad, sino
posteriormente agregado por una mano extraña, porque en
él aparece el término “romanz” el cual es neologismo descono-
cido por el autor de Mio Cid, quien usa únicamente las voces
cantar y gesta, de lo cual se podía deducir que este juglar anó-
nimo hizo su agregado cuando más temprano en el siglo XIII
(véase R. Menéndez Pidal en su edición crítica del poema de
Mio Cid,

Son bastantes, relativamente, los poemas conocidos del mester de cleracía, algunos existen que no han sido descubiertos y de los cuales se conoce únicamente el título por ejemplo el de los “Votos del Pavon” citado por el marqués de Santillana en su “Prohemio e Carta” al contestable de Portugal.

Gonzalo de Berceo es el primer autor conocido, se ignoran las fechas de su nacimiento y de su muerte, aunque Tomás Antonio Sánchez coloca la primera hacia 1198, su nombre figura en varias escrituras en los años comprendidos entre 1220 y 1246. La última fecha cierta de su vida corresponde al 31 de Diciembre de 1246 y aunque se le cita en un documento del año 1264, según Fitzmaurice Kelly “todo induce a creer que no vivía ya por entonces”.

Poeta de dicción clara narrador prolijo que se atiene servilmente a la letra de los textos:

Quiero que lo sepades luego de la primera
Cúya es la ystoria, metervos en carrera:
Es de sancto Domingo, toda bien verdadera

(*Vida de Sto. Domingo de Silos*, c. 3).

Señor sancto Domingo, dizlo la escritura

(*Idem*, c. 5).

En comarca de Silos, el logar non sabemos,
Avie un omne ciego d'elli vos fablaremos,
De qual guisa cegara, esto non lo lemos,
Lo que non es escripto non lo afirmaremos

(*Idem*, c. 336).

Si era de liñaje, o era labrador,
Non lo diz la leyenda, non so yo sabidor:...

(*Idem*, c. 338).

Son alrededor de trece mil los versos que figuran en las ediciones de sus poesías. Se le atribuyen también los diez mil del “Libre de Alexandre” esta atribución data del siglo XVII y ha sido robustecida en nuestros días por el descubrimiento de un manuscrito en el cual Berceo figura como autor del poema:

Sy queredes saber quien fizo esti ditado,
Gonçalo de Berceo es por nombre clamado,
natural de Madrid, en Sant Mylian criado,
del abat Johan Sanchez notario por nombrado.

Pero se discute mucho la autenticidad de esta estrofa. El poema es también atribuído a Juan Lorenzo Segundo de Astorga, aunque según Menéndez y Pelayo, éste parece ser un mero copista.

Anónimos o casi anónimos también son el "Poema de Fernan González" escrito según parece entre 1250 y 1271 posterior al "Libre de Alexandre" del cual ha recibido influencias; el "Poema de Yusuf" (José) obra aljamiada y escrita en el dialecto usado por los mudejares, compuesto posiblemente en Aragón en el siglo XIV, aunque esta fecha es muy difícil de precisar por el dialecto que usa, pero de cualquier manera no parece ser posterior al siglo XIV porque ya en los tiempos del Cancionero de Baena no se usaba la cuaderna vía; el Libro de Apolonio que parece ser un mester de clerecía primitivo y la "Vida de San Ildefonso" del beneficiado de Ubeda que dice haber compuesto antes otro poema de la "Magdalena". Los últimos poetas del mester de clerecía son: el Arcipreste de Hita el Rabi Sem Tob y el Canciller Pero López de Ayala.

Hemos visto ya, las diferencias que existen entre el mester de juglaría y el mester de clerecía: el primero fué eminentemente popular en él los aedas desconocidos loaron las hazañas de los fieros caudillos españoles y en el segundo, erudito por excelencia, sus cultores hicieron gala de saber enciclopédico, la forma era más cuidada aunque sin duda menos poética y también menos natural y espontánea; en pocas palabras: una la poesía del pueblo la otra la de la gente culta; una natural y espontánea otra artificial y cuidada.

No menos importantes fueron las diferencias de metro empleado, hemos visto ya la tendencia en la poesía popular (cantares de gesta) al octosílabo (pié de romance) que los cultores de la poesía erudita despreciaron, tanto que no aparece un verdadero romance hasta el siglo XV según Menéndez y Pelayo o hasta el XVI según R. Menéndez Pidal.

El metro más usado, el único casi, en el mester de clerecía fué el alejandrino heróico, en estrofas de cuatro versos de rima única y perfecta (tetrástrofos monorrimos) aunque con algunas excepciones que suelen ser en la mayor parte de los casos atribuídas a descuido del copista. El alejandrino

de la cuaderna vía es el de hemistiquios iguales (7 + 7) que Sánchez pretendió sin ningún fundamento al decir de Menéndez y Pelayo, derivar del pentámetro clásico. Argote de Molina le hace derivar del francés aunque eso tampoco está probado; lo más cierto parece ser que tiene origen en la poesía latino-eclesiástica de la Edad Media, apareciendo esta estrofa desde principios del siglo XIII y en el cual abunda mucho.

El metro de la cuaderna vía sufre algunas modificaciones por ejemplo en Berceo, que con respecto al cuento de las sílabas puede considerarse como perfecto.

El Arcipreste de Hita usa a las veces el verso de 16 sílabas de hemistiquios iguales (8 + 8) que no se puede considerar error o defecto de oído sino intención deliberada, muchas otras son las formas métricas que emplea como veremos más adelante.

Dos épocas, períodos o maneras distintas pueden considerarse en el mester de clerecía: la primitiva que abarca desde sus comienzos y comprende todos los poetas anteriores al Arcipreste, y la segunda que encierra a éste, al Rabi Sem Tob y al Canciller Pero López de Ayala, últimos cultores del género.

La primera de tendencias didácticas ingenua y un tanto torpe, la segunda evolucionada robusta y vivificada por una intensa corriente de poesía lírica que llega de Galicia y Portugal introduciendo tal variedad de combinaciones métricas que acaban por ahogar al alejandrino de la cuaderna vía.

Las formas poéticas son como los organismos vivos, sufren la ley de la evolución, el mester de clerecía no se libró de ella aunque no tuvo período definido de decadencia, puede decirse que murió de golpe, aunque mirando detenidamente puede advertirse el período de transición y de desmenuzamiento; sus últimos representantes alcanzaron el límite posible de perfección relativa, después de ellos nuevas formas aparecieron aunque los poetas que las usaron carecieron de naturalidad, de instinto poético, de la agudeza visual necesaria para ver las relaciones, casi siempre ocultas, que ligan entre sí las cosas de la naturaleza, de sensibilidad refinada para traducir bellamente esas relaciones y de emotividad en fin; prueba acabada de esto nos la da el Cancionero de Baena. Representantes de esta segunda época son el Arcipreste

de Hita el Rabi Sem Tob y el Canciller Pero López de Ayala último cultor del mester de clerecía.

Son las tres cumbres del género sus nombres ocupan el siglo XIV y se elevan además a inmensa altura sobre todos los poetas del curso rimado.

Alcanzaron el límite, después de ellos no cabían y no cupieron continuadores, a los talentos elevados se les plagia alguna vez, se les deforma casi siempre pero no se les imita, permanecen solitarios como pináculos dominando una época y una nación, como el Arcipreste el Rabi, el Canciller, o dejando caer desde su altura una luz intensa sobre el tiempo y la humanidad como Cervantes.

Existen entre los tres cultores máximos de la cuaderna vía profundas diferencias debidas a sus condiciones particulares y a la influencia del medio en que cada uno de ellos actuó, alegre regocijado y lleno le vida el Arcipreste "austero y conciso el hebreo de Carrión, grave y justiciero el cronista".

¿Quién fué y que fué el Arcipreste de Hita? Fuera de los datos que en su libro protéico se recogen ningún otro ha llegado hasta la época actual.

Sábese que vivió a mediados del siglo XIV.

Llamóse Juan Ruiz y fué Arcipreste de Hita (Prov. de Guadalajara):

Porque de todo bien es comienzo e rayz
La virgen Santa María, por ende yo, Juan Rruyz,
Arcipreste de Fita, della primero fiz'
Cantar de los sus gozos siete que así diz'

(*Libro de Buen Amor*, c. 19. Edic. Cejador).

Yo Johan Ruyz, el sobredicho Arcipreste de Hita

(*Idem*, c. 575).

esta copla figura únicamente en el Códice de Salamanca, el más moderno de los tres que se conservan y parece no ser del Arcipreste según apunta Cejador pero la primera (c. 19) es terminante.

Parece que el lugar de su nacimiento fué Alcalá de Henares:

Fija, mucho vos saluda uno que es de Alcalá

(*L. de B. A.*, c. 1510).

Esta copla figura así en el manuscrito de Salamanca y su lección es varia puesto que en el Códice Gayoso, dice: "... uno que mora en Alcalá" y en el de la Catedral de Toledo: "... uno es en la villa de Alcalá" es de notar que una y otra forma destruyen el verso.

De la copla 326 deduce Cejador que el lugar de nacimiento del Arcipreste fuese Alcalá así como también la fecha de composición del libro y aun la de su muerte:

E digo que agora en el mes de Febrero,
Era de mill e trescientos en el año primero,
Rregnante nuestro señor el leon masillero,
Que vin' a nuestra cibdad por nonble de monedero,

(*L. de B. A.*, c. 326).

En su nota esta copla dice Cejador: la era de César que comienza 38 años de la cristiana, y por ella se contaba en España esto es, el año 1339 de C.

Supone Cejador que el Arcipreste llamó a Alfonso XI "león masillero" esto es que hace risa y se encarniza y ensangrienta hiriendo a sus enemigos como lo hizo este rey verdadero león que "si alcanzara más larga vida, desarraigara de España las reliquias que en ella quedara de los moros (Mariana H. E. 16, 15) pues murió mozo de 38 años". En cuanto a lo que dice el Arcipreste: "Que vin' a nuestra cibdad por nonble de monedero", agrega que Alfonso XI fué dos veces a Alcalá" para sacar dinero, que esto es lo que monedero indica aquí, el que labra moneda, y en este caso el que se la procura". Fué Alfonso XI por primera vez a Alcalá en 1342 o principios de 1343 y la segunda en 1348, de esto deduce Cejador que Juan Ruiz compuso su obra en 1343 puesto que en la copla 326 se toma este año como pasado "que vino" esta fecha concuerda con la indicada en la copla 1634 que más adelante veremos. Que fué natural de Alcalá lo deduce por lo dicho en la copla 326: "Que vin' a nuestra cibdat..." Por último que había muerto en 1348 porque en la copla 554 se habla de los judíos que daban a logro de "tres por cuatro" y precisamente para 1348 se prohíbe a los judíos dar a logro de manera "que esta orden significa para mí, dice Cejador, que en el año 1348 estaba ya compuesta la obra del Arcipreste y aún que había muerto, pues no enmendó lo del logro de los judíos de tres por cuatro".

Compuso su libro de Buen Amor en la prisión a que fuera reducido por orden del arzobispo de Toledo, el Códice de Salamanca trae este colofón del copista: “Este es el libro del Arcipreste de Hita, el cual — compuso seyendo preso por mandato — del Cardenal Don Gil, Arçobispo de Toledo. — Laus tibi Xristo, que liber explicit iste. — Alfonsus Peratiñen”. La fecha no está determinada con toda precisión, el Códice de Salamanca (hoy biblioteca real) dice en la copla 1634 (Edic. Cejador):

Era de mill e trescientos e ochenta e un años
Fué conpuesto el rromanze, por muchos males e daños,
Que fassen muchos e muchas a otras con sus engaños,
E por mostrar a los synples fablas e versos estraños.

El Códice de la Catedral de Toledo (hoy en la Biblioteca Nacional) trae esta misma copla, la última del manuscrito, con la siguiente variante:

Era de mill e tresyentos e sesenta e ocho años
Fué acabado este libro por muchos males e daños

Las fechas indicadas en las coplas anteriores corresponden a los años de 1343 y 1330 de Cristo, respectivamente.

La fecha de 1330 no está de acuerdo con el colofón del copista citado más arriba pues en él se indica que el Arcipreste compuso su libro siendo preso por orden del Arzobispo de Toledo y el Cardenal Don Gil de Albornoz lo fué desde el año 1337 a 1367, entre estas dos fechas hay que colocar la prisión del Arcipreste y la ejecución de su obra.

Menéndez y Pelayo apunta la siguiente conjetura:

“Esta divergencia (de fechas) puede explicarse de dos maneras igualmente verosímiles: o el Arcipreste retocó su obra y la fué adicionando en diversos tiempos (como nos lo persuaden las variantes y el diverso contenido de los códices) o la segunda de estas fechas (1343) no se referirá a la composición de la obra sino al traslado, como positivamente se refiere la nota del final del Códice Gayoso (hoy propiedad de la Academia Española): “Fenito libro, Gracias a Dómino Jesu-Xristo. Este Libro fué acabado Jueves XXIII—días de Julio del Año del Nacimiento del Nuestro Salvador Jesuxristo de mill e trescientos e ochenta e nueve años” esta conjetura no

está de acuerdo con el colofón del copista ni tampoco con lo dicho por Cejador.

Las causas de la prisión del Arcipreste son también desconocidas, Menéndez y Pelayo opina que fueron “meramente curiales”, Cejador cree que ella tuvo por origen la delación de los clérigos de Talavera a raíz de la sátira que con ellos escribió, sátira que según Cejador fué como preparación o boceto de su libro.

En 1351 había probablemente muerto (ya hemos visto que Cejador opina que había fallecido en 1348) o por lo menos ya no era Arcipreste de Hita puesto que según una escritura que cita Antonio Sánchez, lo era desde el 7 de Enero de 1351, año que corresponde al indicado en el Códice Gayoso, un tal Pedro Fernández.

Éstos son todos los datos más o menos reales, que con respecto a la existencia del Arcipreste se conocen, ahora en cuanto a su personalidad moral, a su manera de vivir, los datos que se conservan y recogen en su libro son abundantísimos aunque de varia y opuesta interpretación, como es este muy arduo asunto me concretaré a citar las diversas opiniones que sobre la moral del Arcipreste y la índole de su libro han emitido los eruditos.

Para Menéndez y Pelayo fué un: “clérigo libertino y tabernario, parece haber sido, agrega, un clérigo juglar, un escolar nocherniego incansable tañedor de todo género de instrumentos y gran frecuentador de tabernas:

Despues fiz' muchas cántigas de dança e troteras
Para judios e moros e para entendederas,
E para estrumentos, comunales maneras:
El canto, que non sabes, óyle a cantaderas
Cantares fiz' algunos de los que dicen los çiegos,
E para escolares, que andan nocharniegos,
E para otros muchos por puertas andariegos,
Caçurros e de burlas: non cabrian en dyez pliegos.

(*Libro de B. A.*, c. 1513-1514).

Increible parece, agrega Menéndez y Pelayo, que el buen entendimiento de Don Juan Amador de los Ríos se ofuscará hasta el punto de querer convertir a tal hombre en un severo moralista y clérigo ejemplar, que si es cierto que cuenta de sí propio mil picardías, lo hace para ofrecerse como víctima expia-

toria de los pecados de su tiempo acumulándolos sobre su cabeza. Agrega más adelante que es imposible tomar en serio las protestas que de sus buenas intenciones hace el Arcipreste en su prólogo en prosa y en algunas otras partes de su libro y que la misma insistencia con que las prodiga bastan para hacérsenosle sospechoso. Sobre todo cuando después de un largo enunciado, en su prólogo, sobre los peligros de la vida mundana, y los del amor terreno agrega estas palabras que Menéndez y Pelayo calafica de “increíbles”: “empero como es humanal cosa el pecar, si algunos (los que non los consejo) quisieran usar del loco amor aqui fallarán algunas maneras para ello, etc.”.

Fitzmaurice Kelly emite el siguiente juicio: “Decir que el Arcipreste de Hita es el autor más importante de los principios de la literatura castellana, es proclamar una verdad; intentar presentarlo como un personaje respetable, es cometer un manifiesto absurdo”.

Puymaigre ve en el Arcipreste no solo un clérigo libertino y tabernario, sino también un precursor de Rabelais, un libre pensador en embrión, un enemigo solapado de la misma iglesia a la cual pertenecía.

Por el contrario Cejador presenta al Arcipreste como el más cumplido exponente de la moralidad y cree que su libro pinta a lo vivo los errores humanos para que con ellos y sus consecuencias a la vista, el hombre pecador pueda enmendar sus yerros: “La idea capital del libro está, por consiguiente, en que pinta al hombre mundano sobre todo cristiano y clérigo, el cual conoce el mal que hace y se arrepiente, pero que vuelve a caer en los lazos del loco amor que acaba señoreándole”.

Artísticamente considerado le coloca sobre la literatura griega “la cual parece de alfeñique ante esta obra de un verdadero primitivo del arte, solo Esquilo puede aparearse con él en la fuerza y solo asentado entre los primitivos artistas egipcios se halla como en su casa en compañía de quien lo entienda o colocándose con un Ezequiel y un Isaías, almas de la misma cantera que la de este hombre verdaderamente varonil y artista colosal”.

La hipérbole, aun refiriéndose a un hombre como el Arcipreste, suena siempre a hueco, mucho decir es que la litera-

tura griega parece de alfeñique, preciso es no dejarse llevar por el entusiasmo, si disculpable en un simple lector, inconveniente en un severo crítico pues corre el peligro de caer y cae en exageraciones que, sino desmerecen la fama del autor criticado dejan mal parada la del crítico.

No creo que el Arcipreste de Hita fuera por entero inmoral pero también para la antítesis existe algún trecho, habrá sido si queremos un moralista aunque hartó desahogado, pero nunca un hombre exento de toda falta y una excepción en los tiempos de moral fácil en que vivió.

Paréceme muy acertada o por lo menos dentro de los límites de lo razonable la opinión de Menéndez y Pelayo: “En resolución el Arcipreste por lo que toca a su vida inhonesta y anticanónica debe ser considerado con relación a su tiempo y no con relación a los tiempos posteriores a la gran reforma del Concilio de Trento”.

Como artista, como poeta se eleva a inmensa altura y ocupa con muy pocos elejidos toda la Edad Media, como fuente histórica es inapreciable sin él todo el aspecto cotidiano, diremos, de esos tiempos tan remotos sería ignorado.

“Escribió en su libro multiforme, la epopeya cómica de una Edad entera, la Comedia Humana del siglo XIV, logró reducir a la unidad de un concepto humorístico el abigarrado y pintoresco espectáculo de la Edad Media en el momento en que comenzaba a disolverse y desmenuzarse”.

Si el aspecto externo del individuo tiene estrecha relación con su modalidad espiritual, si el alma toma la forma del cuerpo en que habita y de acuerdo con la forma son sus manifestaciones, que debemos pensar del Arcipreste cuyo retrato, como Cervantes, nos dejó hecho de mano maestra y donde le vemos rebosando salud y regocijo donde todo parece unirse para dar la expresión más acabada del contento del vivir?:

Señora, “diz la vieja: yo le veo a menudo:
El cuerpo a muy grant, miembros largos, trefudo,
La cabeça non chica velloso, pescuçudo,
El cuello non muy luengo, cabal' prieto, orejudo,
Las cejas apartadas, prietas como carbon,
El su andar infiesto, bien como de pavon,
El paso asegurado e de buena rason,
La su nariz es luenga, esto le descompon.

Las encias bermejas e la fabla tunbal,
La boca non pequena, labros al comunal,
Mas gordos que delgados, bermejios como coral,
Las espaldas byen grandes las muñecas atal.
Los ojos ha pequeños es un poquillo baço,
Los pechos delanteros, bien trefudo el braço,
Bien cunplidas las piernas; el pie, chico pedaço;
Señora, del non vy mas: por su amor vos abraço.
Es ligero, valiente, byen mancebo de dias,
Sabe estrumentos e todas juglarías,
Doñeador alegre, ¡por las çapatias mias!
Tal ome qual yo digo non es en todas erias”.

(*L. de B. A.*, c. 1485-1489).

Hemos visto ya, sintéticamente las opiniones vertidas acerca del Arcipreste y su obra; todos convienen en que es un elevado, un maravilloso poeta, que tuvo entre otras la rara cualidad del estilo, que edificó un monumento de impecederable memoria; hasta aquí la unidad de pareceres, comienzan ahora las divergencias; unos opinan que su obra fué escrita para dar salida a la risa que en su alma retozaba, sin tendencias moralizadoras, sin punto de llegada previsto, otros, que escribió para que su libro fuese ejemplo y guía de pecadores; qué pensar de opiniones tan encontradas, por cuál decidirse, qué camino tomar?

Si en el medio está la verdad, los que no tratamos de hilar muy fino en estos arduos asuntos, sino que buscamos solaz y esparcimiento debemos adoptar un término medio y leer el libro sin la creencia de que es disoluto, pero tampoco en la de que es un tratado de moral por antitesis, considerémosle simplemente como obra de ingenio y de ingenio superior, regocijémonos con su alegría y meditemos cuando abandona la risa franca y contagiosa para elevarse a las alturas del sentimiento, desechemos toda idea preconcebida, considerémosle únicamente como mera obra de arte en que la inteligencia viste sus mejores galas y tengamos sobre todo en cuenta que el concepto de honestidad es muy relativo y elástico y que, en tratándose de obras de arte puro, lo honesto, lo moral es simplemente lo bello.

El fondo de la cultura del Arcipreste era latino-eclésiástica, pero modificada y enriquecida por conocimientos bastan-

te inmediatos de las épocas clásicas. En su libro nos ha dejado los títulos de los que leía, que no son muchos por cierto, conocía la Biblia, las Decretales:

Quien saber lo quisiere, oya las decretales

(*L. de B. A.*, c. 1148).

En la copla 1152 nos indica algunos libros más:

Lea en el Espéculo e en el su Rrepertorio
Los libros de Ostiense, que son grand parlatorio,
El Inocencio quarto, un sutil cosestorio,
El Rrosario de Guido, Novela e Diretorio.

El poema de Alexandre del cual según parece hace una imitación. El Panphilus que glosó y cuyo nombre asocia con el de Ovidio:

Sy leyeres a Ovidio, el que fué mi criado,
En el fallaras fablas, que l'ove yo mostrado,
Muchas buenas maneras para enamorado:
Pánfilo e Nason de mi fué demostrado

(*Idem*, c. 429).

Este Pánphilus es un imitador de Ovidio, un poeta de la latinidad eclesiástica y según parece un monje del siglo XII autor de un poema dramático no representable, en exámetros y pentámetros, que ha recibido los diversos nombres de “Comœdia de Vetula”, “Pánphilus de Amore” y “Liber de Amore inter Phánphilus et Galateam” confundándose a veces el nombre del protagonista con el del autor a quien suele llamarse Pánfilo Mauriliano.

El Arcipreste transformó a Pánfilo en Don Melón de la Huerta, a Galatea en Doña Endrina de Calatayud y a la vieja mediadora en la Trotaconventos o Urraca y ha modificado de tal manera el tipo que ha hecho una verdadera creación; en la Trotaconventos, no en la vieja de Pánfilo ni tampoco en la Dipsas de los Amores de Ovidio, se encuentra la antecesora directa de la astuta madre Celestina de la tragicomedia de Calixto y Melibea.

La copla 556 nos indica que conoció “el libro de tafure-rías” que por mandato de Alfonso el Sabio escribió el “maestro Roldán” en el año 1277:

Los males de los dados dise maestro Rroldan...

Conoció también algún Isopete de lectura muy común en aquellos tiempos aunque no es posible determinar cuál usó de los que con diversos nombres circulaba (Isopetes - Hortulos - Fabularios) le imitó en sus apólogos y según opina Menéndez y Pelayo por lo menos 21 de ellos proceden de la versión esópica, entre ellos los tan célebres: “De las ranas, en como demandaban rey a Don Júpiter” y el “Ensienplo del mur de Montferrado y del mur de Gudalhajara”.

Parece que pasó también por sus manos un Ovidio, que según el crítico antes citado, pudo haber aprendido de memoria, pues le parafrasea y aun traduce; por el contrario Cejador opina que el Arcipreste nunca leyó a Ovidio, esta creencia, que es un error, afirma, nace de haberse fiado Menéndez y Pelayo en lo dicho por Puymaigre el cual tampoco había leído a Ovidio pues, argumenta, que aunque el Arcipreste le cita, éste para él como para sus contemporáneos era el Pánphilus medioeval, obra como hemos visto de un monje del siglo XII imitador del poeta del arte amatoria.

Cómo hemos de interpretar esto, sobre todo si tenemos en cuenta que Menéndez y Pelayo, asegura que en el Arcipreste no existía ninguna confusión y que su Ovidio es el verdadero el del arte amatoria y que si es cierto que las obras de su imitador llegaron a confundirse con las del maestro el Arcipreste las distinguía perfectamente.

En apoyo de su tesis cita Menéndez y Pelayo la copla 429 que hemos visto más arriba y de ella parece desprenderse que le asiste la razón, sería de desear que estas cuestiones fueran dilucidadas por quienes pueden hacerlo.

Por último cita el Arcipreste a Aristóteles (671) a Tolomeo (c. 124) y a Hipócrates (c. 303) aunque parece que no los conocía directamente. Esto es cuanto se refiere a los libros conocidos por Juan Ruiz, pero las fuentes en que él bebió no estaban por cierto encerradas en los estantes de su biblioteca, la parte más principal de su cultura y su personalidad la hubo en la asimilación verdaderamente prodigiosa de cuanto vió y oyó en su continuo deambular de día y de noche por calles, plazas y mercados donde los ciegos entonaban sus canciones en demanda de limosna, donde las danzaderas causaban la admiración de los desocupados con sus danzas al son de instrumentos varios, donde los escolares y clérigos nocherniegos ha-

cian sus correrías, donde, por último, la sociedad de su tiempo manifestaba su moral y su vitalidad multiforme y compleja, que el Arcipreste esculpió más que describió en su “Comedia Humana”, ésta es la parte más principal de su cultura, la que se engendró por la observación diaria e inteligente de todas esas cosas que pasan inadvertidas para los ojos sin luz de los vulgares, pero que constituyen la esencia misma de la vida en una sociedad.

Esta es la fuente de su saber, los libros la adornaron con algunas flores, pero la vena límpida y cristalina estaba allí, en ese pueblo que amó, inquieto y movible donde los ojos zahories atisban los días del porvenir.

Cuatro pueden ser, más o menos claras, más o menos definidas las influencias que sobre el “Libro de Buen Amor” han actuado:

La influencia de la literatura poética Galaico-portuguesa; la influencia Oriental; la Francesa y la clásica aunque esta ha sido negada por varios eruditos entre ellos Cejador; Menéndez y Pelayo apunta una quinta de que hablaré más adelante.

Antes del conocimiento de los Cancioneros Galaico-portugueses, se suponía al Arcipreste imitador de los trovadores provenzales en lo que a la parte lírica se refiere; pero como este género abunda mucho en la poesía galaico-portuguesa comenzando por la del rey Don Diniz parece más lógico admitir que en el Arcipreste la derivación de esta poesía sobre todo si se tiene en cuenta que la influencia de la provenzal había desaparecido desde mucho tiempo atrás en la época de Juan Ruiz.

La poesía galaico-portuguesa llevó a la castellana la nota francamente lírica y la abundancia de motivos nuevos y como dije más arriba divide al mester de clerecía en dos épocas perfectamente caracterizadas y acaba por ahogarle.

La influencia oriental no es directa sino de segunda mano, lo verdaderamente oriental del “Libro del Buen Amor” son los apólogos, para ninguno de los cuales le fué necesario al Arcipreste recurrir a fuente original, pues las traducciones que corrían en España eran múltiples por ejemplo la “Disciplina Clericalis” de convicto Aragonés Pedro Alfonso, el “Libro de Marvelles” de Ramón Lull o el de “Engannos et essayamientos

de las mujeres” traducción del “Sendebar”, mandada hacer por el infante Don Fadrique, hermano de Alfonso el Sabio, aunque Cejador cree que el Arcipreste no debió conocer esos libros y por último “El Conde Lucanor” del Infante Don Juan Manuel “que pudo muy bien haber ignorado” (por tratarse de un contemporáneo) según Menéndez y Pelayo, y “del cual sacó algunas fábulas como apunta Cejador.

De la literatura francesa recibió influencias, esto es innegable por cierto, pero exageradas por aquellos que dan en la manía de creer que nadie puede escribir o haber escrito en castellano sin hallarse en la necesidad de ir a beber a fuentes francesas.

Todo lo que el Arcipreste imitó de los troveros franceses, y esto no es siempre seguro se reduce a cinco o seis cuentos.

Donde la imitación es más directa es en el relato “de la pelea que ovo Don Carnal con la quaresma” el que fué tomado de “fabliau” de “La Bataille de Keresme et de Charnage” pero así y todo no tomó sino los lineamientos generales, modificó según su fantasía los detalles y nos dejó un relato que supera al “fabliau” original; en prueba de la escasa influencia francesa dice Menéndez y Pelayo: “de todos modos, lo imitado del francés por el Arcipreste no pasa, aun estirando mucho la cuenta de 500 versos en un poema que tiene más de 7.000 de todas clases y medidas”.

A esto pues, se reduce la tan ponderada influencia francesa que hay quienes desearían verla campeando en todas las obras de la inteligencia, harto pretender es, y si el Arcipreste ha plagiado a los franceses débese convenir que, literariamente hablando, el robo ha sido seguido de asesinato, y bastante lejos y bien muertos ha dejado a sus modelos.

La cuarta influencia es la de las literaturas clásicas “no sólo por la imitación del verdadero Ovidio y del falso, sino por citas de los moralistas, especialmente de los dísticos del seudo Catón, por alusiones a las doctrinas astronómicas de Tolomeo y de los platónicos y principalmente por la intercalación de varios apólogos tomados a todas luces de las colecciones esópicas”. He dicho anteriormente que Cejador niega la influencia clásica, esto no es enteramente exacto, niega sí, terminantemente el conocimiento del verdadero Ovidio, y niega también que tuviera

el Arcipreste entre sus libros ningún clásico latino ni menos griego.

Por último, la quinta influencia “más honda pero más velada y de la cual él mismo no tuvo quizá plena conciencia” viene a ser una contraposición, una antítesis del ascetismo cristiano, una desenfrenada alegría del vivir, que por cierto jamás se presentó a su espíritu de un modo acabado, sino que flotaba en la atmósfera del siglo xiv y Francia, Italia e Inglaterra habían experimentado su influencia. Este es en síntesis el pensamiento de Menéndez y Pelayo sobre esta influencia también clásica en el fondo.

Son características del libro de Buen Amor la observación finísima siempre exacta de la realidad, que hace fácilmente visible; pinta más bien que escribe y su pintura es real, animada, de colores intensos y firmes.

El Arcipreste es un temperamento fuertemente visivo, nos habla a los ojos con sus retratos.

La ironía es otra de sus características, ya indulgente, ya sangrienta y enconada campea en toda su obra, sutilmente unas veces, cruda y acometiva otras.

Tiene también la risa, toda la gama recorre Juan Ruiz, sonrisa, risa, carcajada, la sonrisa discreta y suave levemente impregnada de ironía, la risa contagiosa y sarcástica, la carcajada franca y rotunda.

Por último la selva enmarañada de sus versos, todos los géneros conocidos y usa y anima con su genio, el alejandrino heroico de la cuaderna vía no se arrastraba pesado como en Berceo, parece cobrar alas, tiene movimientos inusitados por lo rápidos, diríase un verso nuevo de articulaciones fáciles; emplea el verso de 16 sílabas de pie de romance, el octosílabo, el eptasílabo, el exasílabo, el pentasílabo y el tetrasílabo, sus estrofas son de diez, de nueve, de ocho, de siete, de seis, de cinco y de cuatro versos, asonantadas aconsonantadas de varios modos y maneras.

Los elementos que constituyen su obra son tan heterogéneos como los versos y estrofas que usa, toda ella puede considerarse como una verdadera novela autobiográfica donde intercala: una

paráfrasis narrativa de la Comedia de Vetula, un poema burlesco "La Batalla de Don Carnal con la Cuaresma", unas sátiras ya aceradas, ya indulgentes, una colección de poesías líricas y sagradas donde predominan: para las sagradas los loores a la Virgen, para las profanas las serranillas, y por último algunas disquisiciones morales y ascéticas, que son, como dice Menéndez y Pelayo, algo así como apuntes para sus sermones si es que alguna vez los predicaba, por ejemplo la de las armas que debe usar el cristiano para vencer al diablo.

Como se ve, elementos que requieren un estudio particular y paciente, así como uno de relación para adueñarse de todos los aspectos de la multiforme personalidad del Arcipreste.

Hemos visto el juicio formado acerca de Juan Ruiz considerado como poeta y de su obra mirada desde el punto de vista del arte puro, pero no está de más citar la opinión vertida por Guillermo Volk que viene como a resumir todo lo que hasta aquí se ha dicho: "La fantasía ingeniosa, la viveza de sus pensamientos, la exactitud con que pinta las costumbres y los caracteres, la encantadora movilidad de su ingenio, el interés que acierta a comunicar al desarrollo de su obra, la verdad del colorido, la gracia con que cuenta sus apólogos y sobre todo la incomparable y profunda ironía que ni a sí mismo perdona, le elevan, no solamente sobre otros poetas españoles que le siguieron, sino sobre la mayoría de los poetas de la Edad Media en toda Europa".

En mi sentir Volk debió haber agregado la sincera al par que profunda emotividad que suele desprenderse de sus canciones religiosas en que, sumándose la exquisita fluidez del pensamiento con la gallardía de la expresión forman un maravilloso conjunto, léase por ejemplo la Cantiga en Loores de Santa María de grande suavidad y ternura. Como prueba de la "viveza de sus pensamientos y del interés que acierta a comunicarle" léase el episodio del encuentro del Arcipreste con Doña Endrina y cuyos primeros versos han hecho recordar a Puymaigre el maravilloso soneto de Dante: "Tanto gentile e tanto honesta pare".

¿Ejerció Juan Ruiz alguna influencia sobre las letras castellanas? Un poeta de la talla del Arcipreste no pudo dejar de tenerla, la tuvo y grande, no tanto sobre los poetas aunque algo le

deben Bartolomé de Torres Naharro, Cristóbal del Castillejo y Baltasar del Alcázar, sino sobre las obras en prosa como la tragicomedia de Calixto y Melibea, una de las joyas más preciadas en las letras castellanas, hemos visto ya como el tipo de la Celestina debe buscarse en la Trotaconventos de Arcipreste; más aun, fué el creador de la novela dramática y autobiográfica, recogida por el desconocido autor del Lazarillo de Tormes (Sebastián de Horozco, según Cejador) y elevada a grande altura por Mateo Alemán, Vicente Espinel, Quevedo, etc.

Para terminar agregaremos que las divergencias de los eruditos no cesan ni aun tratándose del título de la obra: “Libro de Cantares” le llamó Janer nombre que aunque no figura en ninguno de los Códices puede tener alguna justificación ya que dice el poeta:

Que pueda de cantares un librete rimado,
Que los que lo oyeren puedan solás tomar

(C. 12).

“Libro del Arcipreste de Hita” le llama el marqués de Santillana en su “prohemio” al contestable de Portugal.

El título más apropiado y el que parece haberle querido dar el Arcipreste es el de “Libro de Buen Amor” bastantes veces repite estas palabras a través de su obra.

¿Ahora como debe entenderse esto de Buen Amor? Cejador opina que se refiere al amor de Dios “el intento del Arcipreste, ya lo hemos visto, es traer al hombre mundal del loco amor de este mundo al buen amor, que es el de Dios”. Menéndez y Pelayo dice que se ha de tomar este vocablo amor no solamente en su sentido literal, sino en el muy vago que los provenzales le daban, haciéndole sinónimo de cortesía, de saber gentil y aun de poesía” y agrega que el libro queda verdaderamente innominado.

Seguramente los puntos de vistas opuestos que con respecto tienen Cejador y Menéndez y Pelayo, responden al diverso concepto que de la obra se han formado ya hemos visto más arriba, cuál es el del uno y cuál es el del otro. Pero sea cualquiera la apreciación de estos dos eruditos lo cierto es que el Arcipreste no puso nombre a su libro, de ser así no le conocemos,

de manera que cualquiera sea el que se le dé se basa únicamente en suposiciones.

El título de “Libro de Buen Amor” es el más aceptado y corriente.

Los manuscritos principales de la obra son:

El manuscrito que fué de Don Benito Martínez Gayoso, hoy propiedad de la Academia Española, fué escrito en el año 1389, el Jueves 23 de Julio según reza el colofón, su ortografía es más popular y más antigua y los versos constan mejor.

El manuscrito de la Catedral de Toledo actualmente en la Biblioteca Nacional (España), tiene más erratas que el código Gayoso y es de la misma época que éste, según Cejador, el colofón indica la fecha de 1330 (1368 de César) aunque parece estar errado.

Por último el código del Colegio Mayor de San Bartolomé de Salamanca, actualmente en la Biblioteca Real, es el más moderno de los tres, letra de principios del siglo xv, de ortografía más complicada y conserva más trozos que los otros dos, según Menéndez y Pelayo este código debe considerarse como el más completo y el mejor. Cita también uno del Cabildo de Toledo, pero no señala sus características.

Ediciones principales:

La primera del libro del Arcipreste se debe a Don Tomás Antonio Sánchez en su “Colección de poesías Castellanas anteriores al siglo xv (t. 4, Madrid 1790) el texto es arbitrario tomando de los tres códigos de que dispuso aquello que le pareció mejor sin dar razón de su preferencia, suprimió los pasajes que le parecieron “poco limpios”, a pesar de que a tal mutilación se opuso la Academia de la Historia, los pasajes suprimidos fueron insertos por Amador de los Ríos (1865) en el t. 4 de la “Historia de la Literatura Española”.

Janer hizo otra edición del “Libro de Buen Amor” (t. 57, Bib. Rivadeneyra, 1864) intercalando en el sitio que le correspondía los trozos suprimidos por Sánchez, corrigió algunos yerros de lectura.

Los tres códices fueron reproducidos paleográficamente por J. Ducamin (Toulouse, 1901) el de Salamanca íntegro, los otros dos al pie en las variantes, tuvo intenciones de hacer la edición crítica pero se enclaustró sin hacerla.

Por último la edición de Julio Cejador y Frauca (La Lectura, Madrid, 1913) que se atiene al código Gayoso, es bastante completa aunque tal vez no pueda considerarse como definitiva.

Ahora para terminar este trabajo conviene recordar lo que más arriba dejamos dicho; en él se ha intentado únicamente reunir algunos materiales que servirán para un estudio acerca del Arcipreste de Hita, no ha sido otro nuestro objeto.

E. L. FIGUEROA.

EL DEAN FUNES, PLAGIARIO

(VALORACIÓN CRÍTICA DE SU "ENSAYO HISTÓRICO")

Es concepto hecho entre los que se dedican a estudios históricos americanos, que el deán don Gregorio Funes, autor del *Ensayo de la Historia civil de Buenos Aires, Tucumán y Paraguay* (1), no fue cabalmente honrado en su vida literaria. El cargo, lejos de ser nuevo, tiene larga data, y nos viene de la época misma de su actuación pre y post-revolucionaria. Aludiendo al personaje, un informador anónimo y secreto, que actuó alrededor de 1817, apodole resueltamente *plagiario* (2), y tal descalificación moral fue aceptada, casi sin protesta, hasta por su mismo apologista Sarmiento, quien a manera de defensa, se redujo a justificar, por razones de medio y de momento histórico, la cleptomanía consuetudinaria del deán (3). Los otros turiferarios del prestigioso cordobés han preferido, por lo regular, ignorar todo cuanto tiene relación directa con este aciba-

(1) Primera edición: Buenos Aires, 1816-18; segunda edición: Buenos Aires, 1856.

(2) *Relación circunstanciada de personas más o menos visibles que figuraban y tenían algunas influencias respecto al estado revolucionario con tendencia a independizarse, que existían en Buenos Aires* (Original en el Archivo de Indias, 123-2-4 y copia en la Sección Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires).

(3) Sarmiento se ocupa del particular en *Recuerdos de Provincia*, (Obras, tomo III, págs. 127 y 128) y dice a este respecto, ocupándose del *Ensayo histórico*... "el autor usa de los tesoros de su erudición, tanto en las americanas crónicas, como en los libros clásicos de la Europa, que casi él solo poseía, con un tal olvido de que escribía en el albor de una época que iba a poner al alcance de todos los elementos mismos de su saber. Así, el lector empezó a percibirse en muchos de sus tra-

rado asunto, situación inmejorable esa, que ha permitido a alguno de los más recientes biógrafos asegurar que el *Ensayo* es un estudio serio y tranquilo y un trabajo concienzudo y de investigación (4). Debo advertir, sin embargo, que Ricardo Rojas ha estigmatizado, definitivamente, el *Ensayo*, estableciendo que es, en su fondo y en su estilo, una rapsodia de las obras de Lozano y de Guevara (5). Pero todo ello, empero, hasta ahora nadie ha hecho la exhibición formal y circunstanciada de los fundamentos en que finca la grave descalificación. Y esta tarea que falta es la que me propongo realizar, más que por afán iconoclasta, por el deseo de contribuir a la valoración crítica de la bibliografía histórica nacional.

I

Según es fácil comprobarlo, ha sido Funes, personalmente, quien puso a los lectores de su *Ensayo* en la pista recta de sus plagios, aunque, como es lógico, más con intención de encubrir

bajos de que ocurrían frases, períodos, que ya habían sonado gratos a sus oídos, i páginas que los ojos se acordaban de haber visto.

*Sobre el dean Funes ha pesado el cargo de plagiario, que para nosotros se convierte, más bien que en reproche en muestra clara de mérito. Todavía tenemos en nuestra literatura americana autores distinguidos que prefieren variar un buen concepto suyo, en el molde que a la idea imprimió el decir clásico de un autor esclarecido. García del Río es el más brillante modelo de aquella escuela erudita que lleva en sus obras, incrustados como joyas, trozos de amena literatura i pensamientos escogidos. Una capa anterior a este bello aluvión de los sedimentos de la buena lectura dejó la compilación, la apropiación de los productos del ingenio de los buenos autores a las manifestaciones del pensamiento nuevo, Campany, en España, pertenece a esta familia de escritores que traducen páginas francesas i las emiten a la circulación bajo la garantía de su nombre i engalanadas con el ropaje de un lenguaje castizo. El médico a palos de Moratin era *Le Médecin malgré lui* de Molière”.*

(4) El peregrino elogio pertenece al señor doctor don Mariano de Vedia y Mitre (*El deán Funes en la historia argentina*. Buenos Aires, 1909, pág. 103), meritorio aficionado a los temas históricos y cuyos pecados — como éste — resultan hartamente disculpables si se considera que no se trata de un profesional. Por otra parte, el señor Francisco V. Silva — otro casi biógrafo moderno — en *El libertador Bolívar y el deán Funes*, (Madrid, sin fecha, pág. 41) sólo se reduce a mencionar la existencia de la obra, sin abrir juicio claro sobre ella.

(5) *Historia de la literatura argentina*, tomo III, pág. 75.

el delito que con un franco propósito de sinceridad. Sea como fuere, no obstante, es el caso que él mismo dice en el prólogo de su obra, y después de una cita atropellada y galopante de los cronistas que se han ocupado de estas regiones, que en lo que a él toca, se propone seguirlos y, *principalmente a Lozano, no con aquella sujeción de un copiante, sino con aquel discernimiento que deja entera su acción al juicio, ayudado de la crítica y de una indagación serena* (6). Y agrega: *Sigo estas huellas en los dos primeros tomos de mi Ensayo, donde al fin faltándome guías tan seguras me ha sido preciso abandonarme a los archivos públicos que, como de tiempos más abajos se hallan bien provistos de materiales* (7). Luego añade que el canónigo Segurola y el señor Araujo le han sido especialmente útiles, suministrándole datos y varias informaciones.

Ahora bien: Para que se tenga noticia de cómo es exacto el cargo de plagiario que sobre él pesa, examinemos, al azar, las anotaciones eruditas con que exorna su *Ensayo*, y que, de haber existido, revelarían su labor de compilador crítico, que es el papel que él se abroga. Y veamos:

En el tomo I, pág. 16 de su obra (8), y a propósito del número que sumaban los que acompañaban a Mendoza en su expedición al Plata, apunta el deán que eran 2.500 españoles, y 150 alemanes, y dice textualmente: *Seguimos a Ulerico en el cap. primero de su historia y descubrimiento del río de la Plata*'. La sola forma en que Schmidel aparece nombrado, lleva a la conclusión de que el deán le cita de segunda mano, cosa que se confirma cotejando lo que Lozano expone en su obra a este respecto (tomo II, pág. 67). En realidad, Funes plagia al cronista jesuítico, de quien toma la información en absoluto, sin realizar *aquel discernimiento* de que se jacta en el prólogo de su *Ensayo*. Y este desliz no es único: se repite casi en cada párrafo del libro. Así, en la pág. 19, tomo I, al referir el deán el resultado del combate de Corpus, se viste con la erudición de Lozano (tomo II, pág. 89) y dá como propias informaciones que están lejos de serlo. En estos excesos llega Funes a tanto que en la nota [a] de la página 34, tomo I, sin recato alguno plagia hasta

(6) *Ensayo*, pág. V. (2ª edición).

(7) *Idem*.

(8) Cito siempre la segunda edición, que es aquella con que he trabajado.

las propias expresiones de Lozano, a quien ni siquiera alude, Escribe el deán:

“El autor de la Argentina Manuscrita, libro primero, cap. catorce dice, que sólo trajo un navío. Parece que se equivoca; porque a más de que Ulerico afirma fueron tres cuando menos, esto es más conforme al tenor de su título en el que se le llama capitán de cierta armada”.

Lozano, por su parte (II, 143) había escrito:

... El autor de la Argentina (Rui Díaz, en su lib. I, cap. 14) manuscrita, dice que solo trajo Alonso de Cabrera una nave que llamaron la Marañona; pero Ulrico Fabro insinúa bien claro, que vinieron a lo menos tres, y es más conforme al tenor de la cédula que después referiré del señor emperador, Carlos Quinto, en que llama al dicho Veedor, capitán de cierta armada que venía al Río de la Plata; palabras que se hubieran escrito con sobrada impropiedad, si viniese con un solo navío.

Y si se quiere otra evidencia palmaria de lo dicho, basta cotejar el texto de la nota que Funes inserta en la página 70 del tomo I de su *Ensayo*, a propósito de la entrada al Tucumán, con lo que sobre este asunto trae Lozano en el tomo IV, págs. 23 y 24 de su obra. El deán apunta allí que Herrera establece que Felipe Gutiérrez era el capitán general y Rojas el justicia mayor, y que Rui Díaz hace a Gutiérrez subalterno de Rojas. Y agrega: *Esto confirman las actas públicas de estos archivos*, queriendo dar a entender que se trata de una comprobación personal por él realizada. Y nada más ajeno a la verdad. Todo cuanto el deán refiere, lo toma a Lozano, a quien plagia hasta en la alusión a los documentos. El cronista jesuítico, en efecto, dice textualmente: *“Pero aunque en este punto nos apartemos de Ruy Díaz, juzgo se le debe seguir en lo que dice que el caudillo y capitán principal de esa entrada, no fué Felipe Gutiérrez como escribe Herrera, sino Diego de Rojas, porque fuera de colegirse así del gusto con que dice el mismo, se alistaron los soldados para esta empresa, porque le tenían por buen capitán lo dicen claramente en varias disposiciones juradas que he visto antecedentes hechas ante la real justicia de Santiago del Estero, Juan Pérez Moreno, Juan Pérez Bautista y otros de los que llamaron de la entrada, sin hacer la más leve mención*

de Felipe Gutiérrez como capitán general o caudillo, y solo parece entró como subalterno y segunda persona de aquella expedición”.

Los plagios del deán, no obstante la gravedad de todo lo apuntado, son todavía mayores en cuanto atañe a la noticia de la bibliografía general del tema. Así, por ejemplo, Lozano, en el prefacio de su obra (pág. 3) declara que en su trabajo sigue el *estilo* de los cronistas religiosos que se han ocupado de asuntos indianos, y los menciona: Fray Diego de Córdoba Salinas, fray Antonio de Calancha, fray Juan Meléndez, fray Alonso de Zamora, P. Alonso de Ovalle, P. Francisco Colin, P. Simón de Vasconcelos, P. Nicolás Techo y P. Manuel Rodríguez, . . . Funes, dándose postin, manifiesta, a su vez, (*Prólogo*, pág. III): “. . . Cualquiera que se halle versado en los monumentos históricos de estas provincias, no puede ignorar que así Herrera, Fray Diego de Córdoba . . .” y sigue la lista, textual, de Lozano. Cita a Alonso de Ulloa, por Ovalle. En el resto del prólogo, registra mal el nombre de varios autores, pues habla de Antonio León Pinedo (pág. IV) y llama *Dobrechoffer* (pág. IV) a Dobrizhoffer; escribe *Chorlevois*, etc., todo lo que hace creer que cita las obras de oídas y que jamás ha tenido delante los libros que menciona.

Con todo lo dicho no está aun colmado, sin embargo, lo que la crítica debe señalar en el *Ensayo* de Funes, pues si hay rapsodia en la erudición no menor la hay en el plan. Véase sinó:

El cap. I, libro I, del *Ensayo*, corresponde al cap. I, libro II, de Lozano. Trata las mismas cosas y de la misma manera. Y entre los capítulos I y II de Lozano y los I y II de Funes no hay diferencias porque, si bien el cap. II de Lozano abre con la llegada de Diego García, que es el asunto con que termina el I de Funes, la materia es la misma y la información y el criterio semejantes. Además hay tantas analogías, que hasta los conceptos que adornan y sirven de marco a la narración histórica, son, a veces, exactamente los mismos. Sobre el relato de Lozano, que poda por lo general, adiciona Funes datos de Azara, a quien frecuentemente alude. Esas referencias —todo hace creer que para despistar— van siempre exornadas con prosas de sermón, que, a menudo, rebasan los límites de lo

tolerable, aun consideradas dentro del marco de su época, en la que, según es notorio, fue habitual y característica la bambolla gerundiana.

II

Determinado ya, en la forma que acaba de verse, lo que podríamos llamar el valor ético del *Ensayo histórico* de Funes, queda aun por establecer su cuantía testimonial desde el punto de vista de los elementos utilizables en la tarea de la construcción histórica.

Y bien: el valor que en ese sentido tiene el *Ensayo*, es nulo. No deriva ello de la circunstancia de ser la obra una rapsodia de los cronistas coloniales, sino, casi exclusivamente, de la intención con que en todo momento fue trabajada. Y como en el caso del plagio, es el mismo deán quien nos conduce, recatamente y como de la mano, a la verificación cabal de sus intenciones. Tal se me antoja, por lo menos, después de leer la *Dedicatoria a la Patria*, con que se abre la obra, y en donde, sin recato alguno, Funes nos entera de que su libro responde al propósito de *llamar a juicio a los verdugos* del país. Lógico es, en consecuencia, que con tal intención el libro no pase de una proclama revolucionaria de mal gusto. Descentrado por la hispanofobia ambiente que en él se acrecentaba, hasta elevarse a potencia, por vía de desahogo contra el régimen gubernamental que no satisfizo, en la medida de las aspiraciones, sus amplios anhelos de pitanza honorífica y opulenta cóngrua (9), el deán no pudo reducir el impulso de sus ímpetus de rebelión, y fue su *Ensayo* como una válvula abierta por la que se escaparon todos sus vapores interiores. Casi no hay página donde

(9) No hay, en cuanto acabo de decir, ni el más remoto asomo de maledicencia. El señor deán Funes, durante el período colonial, vivió torturado por el deseo de un ascenso: primero una parroquia rendidora, más tarde una canongía, y después una mitra. Y, naturalmente, no siempre logró todo lo que pedía. Prueba de sus inquietudes y manejos para obtener un obispado indiano se encontrarán en numerosas alusiones de los documentos que con el título de *Papeles de don Ambrosio Funes*, ha editado el doctor Enrique Martínez Paz (Córdoba, 1918). Y si se tienen presentes las cartas de Letamendi al hermano del deán, que allí se insertan, se advertirá pronto cómo hasta las pro-

no se caiga en cuenta de que quien escribe es un despechado cólerico. España, para él, estuvo siempre *poseída de una avariencia inquieta* (I, p. 291) y manejada por una *política desastrada* (libro III, cap. VII). Naturalmente, toda la obra colonial resultó, por tal virtud, mala y el período de la dominación española una época de atraso y de barbarie. La ceguera es tanta en el deán metido a historiador, que hasta pierde el sentido de la lógica, él que, como escolástico, la debía tener parapetada en silogismos. En este particular llega el deán a extremos tales que, después de haber plagiado a Lozano, de cuya información bien claramente se desprende lo contrario de lo que él afirma, en el capítulo II del libro IV censura a España de que en el desarrollo de la conquista no se cuidara de establecer poblaciones estratégicas, cuando el proceso íntegro de la población de ciudades está revelando que todos los asentamientos y nuevas poblaciones obedecieron, siempre, a un plan bien meditado de comunicación y de defensa. Hojéense los capítulos que el propio deán dedica a la conquista del Tucumán o a la del Río de la Plata, y se advertirá si ello es o no exacto.

En definitiva: el *Ensayo histórico* del deán Funes, que a la postre no podría ser admitido —previa depuración de los vicios que he señalado— más que como una crónica administrativa del período de la dominación española en el Río de la Plata, Tucumán y Paraguay, carece de valor testimonial. Aviesa por la intención, deshonesto por el procedimiento con que fue trabajada, y menesterosa de criterio lógico, como se ha visto: esta obra inicial de la bibliografía histórica argentina, no tiene más valor que el de lo teratológico. Incapaz de levantar el espíritu por encima de las pasiones secundarias, sobre el pecado de plagio echó el deán en su libro una enorme dosis de bilis recóndita,

puestas para alguna mitra vacante que el virrey Liniers hizo en favor del autor del *Ensayo*, no fueron sino el resultado de gestiones y de "cuñas" interpuestas secretamente por el interesado o sus apoderados directos. (Las propuestas de Liniers han sido publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires: *Documentos relativos a los antecedentes de la Independencia*, tomo de *Asuntos eclesiásticos*, págs. 57 y siguientes).

Con la visión de todo esto, el lector desapasionado podrá saber hasta dónde es cierto que el deán Funes respiraba por la herida, cuando escribía que las autoridades españolas en América *se creían destinadas a segar el campo y retirarse con la mies*. (*Ensayo*, tomo II, cap. I).

que puesta en evidencia nos obliga a colocar la obra entre los panfletos virulentos de la época revolucionaria.

El *Ensayo histórico*, pues, es un material repudiable en la tarea de la reconstrucción de nuestro pasado nacional.

RÓMULO D. CARBIA.

Temperley, Enero de 1921.

INSTRUCCIONES DE LOS DIPUTADOS POR TUCUMAN A LA ASAMBLEA DE 1813

Convocado el Congreso Constituyente, las Provincias comenzaron a elegir sus representantes. El trámite eleccionario en Tucumán fué largo. En Junio 5 de 1812 el Cabildo de aquella Ciudad daba las gracias al Gobierno de Buenos Aires por haber ajustado sus principios a la igualdad proclamada y haber autorizado la designación de un individuo de la Ciudad electora como representante, y poco después, en 21 de Junio se elegía Diputado a Don Manuel Felipe Molina.

Esta designación fué impugnada por algunos cabildantes, quienes señalaban en Molina una inhabilidad para desempeñar esa representación, por haberse complicado en los sucesos del 5 al 6 de Abril, y en 10 de Noviembre se realizaba una nueva elección en la persona de D. Pedro Miguel Aráoz.

Cuatro días después, y para evitar tropiezos, el Cabildo con intervención del Gobernador, mandaba al Superior Gobierno una posta, consultándole sobre la elección de Aráoz, pues se había procedido según anteriormente se hacia y no de acuerdo con las instrucciones del 24 de Octubre. Esta nueva incidencia se solucionaba con la elección definitiva de Don Nicolás Laguna, ex-teniente letrado de la Prefectura de la Provincia, y de Balcarce, realizada en 3 de Diciembre del mismo año de 1812. (1).

Correspondía que los representantes recibieran sus instrucciones. Leemos en el acta "y acordó S. S. igualmente se publicase la elección en carteles que se expongan en los lugares más

(1) Actas Capitulares de Tucumán, en el Archivo de la Provincia.

públicos para que todo ciudadano impuesto de ella indique a los electores que han de redactar los poderes e instrucciones de los diputados lo que crea conducente al interés general y al bien y felicidad común”. El propio Gobernador José Gazcón mandó al Cabildo los puntos que deseaba “para que se incluyan en las instrucciones”. El Cabildo desistió del primero y undécimo de esos capítulos manteniendo el resto, y en esa forma quedaron las instrucciones de los Diputados.

El documento donde están ellas consignadas se encuentra incluido en una comunicación del Gobernador Berutti, sucesor de Gazcón, en la cual aquél critica duramente a éste por los “criminosos puntos” de su instrucción, que “se ven con horroroso escándalo”, y elogia al Cabildo “más obediente y justo” por haberlas modificado.

Dice la pieza conteniendo el proyecto de instrucciones y las modificaciones del Cabildo: “1º Habiendo llegado a entender “ qe se trata en la Capital de las Provs. Unidas, de prevenir o “ inclinar a la Asamblea a la tolerancia o permición de todos “ los cultos religis., se mandará a los Diputados que de manera “ alguna consientan semejante mutación, en el firme concepto “ de que este Pueblo no reconocerá (Sup. lo anterior del ar- “ tículo) no permitirá más religión que una, qual es la Ca- “ tólica Apostólica Romana.

“ 2º Los diputados pidiran se declare la Asamblea por el Tribunal Supremo de las Provs. y que el Govno. no deva “ tener intervencⁿ. alguna en sus deliberaciones, para que sus “ Vocales puedan obrar con el interés y perfecta libertad que “ les corresponde.

“ 3º Los Diputados pidiran que la Asamblea se haga pre “ sisa e indispensablemte. fuera de Bs. Ays. para que las de- “ liberaciones de la Asamblea tengan todo el carácter de liber- “ tad qe. corresponda, y que hasta ahora no se a conseguido por “ abusos del poder.

“ 4º Habiendo este pueblo llegado a presentir, que se tra- “ ta en la Capital, de inclinar a la Asamblea a la declaración de “ la independencía: se mandará — Los diputados de ninguna “ manera consientan en la determinacⁿ. de independencía, que “ a mas de ser prematura, nos traerá un torrente de males y “ contradiccions, pues no es llegado el tiempo hasta no vernos “ libres de enemigos exteriores, y con un ingente erario para

“ los inmensos gastos que ocasiona un pie de Exto. respetable
“ capaz — de aser frente a cualquiera Potencia Extrangera
“ que tome por pretexto la independencia para declararnos la
“ guerra, principalm^{te} Portugal y talvez la Inglaterra q^e ven
“ de cerca agotarse por momentos todos nuestros recursos.

“ 5^o Será de la primera obligación de nuestros Dipu-
“ tados el pedir que se reformen los estatutos provinciales de
“ Gov^{no}. de justⁱ. y Asamblea en consideracⁿ a que atacan la
“ libertad y dro. de los Pueblos de las Prov^s fiando al selo de
“ d^{hos} Diputados todos lo demás q^e no se alle señalado en estas
“ instrucciones.

“ 6^o Que uno de los primeros cuidados de los Diputados
“ sea trabajar por la paz y sociogo en todo el distrito de las
“ Prov^s Unidas y el consultar los medios de sostener un cuerpo
“ de tropas bien organizadas.

“ 7^o Que para celebrar los tratados de paz, amistad y
“ comercio con Portugal, si es posible y conveniente, se tenga
“ presente la memoria del Marqués de Grimaldi embajador nom-
“ brado por el Sr. Rey Dⁿ. Carlos 3^o para aser los tratados de
“ paz con la misma Potencia el año 72.

“ 8^o Que para formar la Constitución provicion^l se tenga
“ presente la del Norte-América para ver si con algunas mo-
“ dificacion^s es adaptable a nuestra situacⁿ local y política.

“ 9^o Que se promueva la instrucción pública de am-
“ bos sexos por que sin ella no habrá buenos ciudadanos.

“ 10^o Como lo objets. de un buen Govⁿ son muchos y
“ grandes se dexa a la prudencia é ilustracⁿ de los Sres. Di-
“ putados para convinarlos coⁿ el bien gral. de las Prov. Uni-
“ das y el Particular de esta en cuanto a la extención de su
“ antiguo territorio, industria, agricultura, comercio, Población
“ de terrenos baldios, gravoso pontazgo en Santiago del Estero
“ por su pequeño y ridiculo puente de la Asequia por donde
“ trancitan de hida y buelta las carretas de esta Ciud^d y su
“ jurisdicción.

“ 11^o (Suprimido) Ultimam^{te} la experiencia de tantos
“ males y general calamidad en que se allan enbuelto todos
“ los Pueblos, especialm^{te} desde la desgraciada acción de 20
“ de Junio del año pasado en el Desagüadero, suministrará a
“ los Sres. Diputados considerable numero de profundas re-
“ fleccion^s para no aventurar la suerte del Estado a la lige-

“reza con q^e pensará algunos fanaticos propensos a mover
“faccion^{es} que nos conducen precipitadament^e a la ruina, y a ser
“desgraciada presa de cualesquiera Potencia por nuestras con-
“tinuas discordias y devilidad. Tucumⁿ. 7 de Dic^c de 1812.
“— Josef Gazcón”. (1).

Tiene especial importancia en estas instrucciones el artículo 8^o: “que para formar la Constitución provisionalmente
“se tenga presente la del Norte-América para ver si con al-
“gunas modificaciones es adaptable a nuestra situación local
“y política”, dice.

Aparece así expresada oficialmente y por primera vez la idea que derrotada en 1826 se sancionaba en 1853. La adopción de la Constitución de E.E. U.U. con las modificaciones aconsejadas por nuestra situación local y política está recomendada en las instrucciones, en los términos precisos del pensamiento constitucional inspirador de la Carta definitiva que nos rige.

Por la idea constitucional hoy preponderante y por el concepto ya consagrado que ellas enuncian se colocan las instrucciones a los Diputados por Tucumán a gran altura como precedente nacional y con méritos para figurar junto con otros documentos análogos más difundidos.

Nos referimos tanto a las instrucciones de los Diputados Orientales, como a las atribuidas a Gorriti, y a las de los Diputados por Potosí. Desde luego las instrucciones de Tucumán son anteriores. Están fechadas en 7 de Diciembre de 1812; las de Jujuy son de 23 del mismo mes; las de Artigas se conocieron en Buenos Aires en Junio de 1813 y las de Potosí son de Septiembre de ese año.

En todas ellas se traduce una situación general, que entre otros documentos de la época está enunciada por una nota del Cabildo de Charcas a la Asamblea. Dice esa pieza: “Rotos los
“vínculos del pacto social con el Sr. Don Fernando séptimo,
“la América en general, cada provincia, cada pueblo en parti-
“cular por una justa retrovercencia tomaron posesión de sus
“derechos imprescriptibles: uno a uno pudieron los pueblos
“sellar el Libro de su destino Político, constituirse a su ar-
“bitrio, y gobernarse por si mismo en el modo más análogo

(1) Copia del documento que obra en el Archivo General de la Nación, legajo de la Asamblea.

“ a su situación y circunstancias; la necesidad de un resguar-
“ do contra la impotencia de conservar por sí solos sus intere-
“ ses sagrados, el temor de perder por la violencia lo que de-
“ bían disfrutar por justicia, hizo que las Provincias Unidas
“ buscasen como todas las sociedades civiles un socorro mutuo
“ que escudase sus designios: se ligaron estrechamente. han
“ luchado y aún combaten por reprimir a sus tiranos”. (1).

No entramos a hacer comparaciones porque no negamos la importancia que como manifestación del federalismo de hecho tuvo la actitud de Artigas, ni quitamos nada a la simpática personalidad del Arcediano que ya había escrito al Cabildo de Jujuy “no ai esperanza de formar en el Congreso una Constitución federal igualmente benéfica a cada territorio” ni pretendemos restar trascendencia al documento concordante de Potosí. (2).

Queremos sí, destacar en toda su importancia un precedente cuyos caracteres cobran especial relieve si consideramos que el Artículo 8º de las Instrucciones no quedó sin cumplirse. En efecto, en Mayo de 1813 el Diputado Laguna escribía al Cabildo de Tucumán manifestándole que ya ha visto y tenido a la mano la Constitución de los EE. UU. y que cumpliendo con el Artículo 8º de las Instrucciones que ordena su adopción ha tirado la forma o proyecto de la constitución que remite con don Melchor Garmendia (3).

No nos ha sido posible encontrar este proyecto y lo consideramos extraviado. Nos cuesta determinar de donde venía la sugestión que él concretaba y que las instrucciones expresaron a favor de la adopción de la Constitución de EE. UU. Es cierto que Tucumán era en 1812 un foco importante. En la placidez del triunfo residían Belgrano y su ejército, y con las dificultades aunque sin las tristezas de la proscripción, los

(1) Esta comunicación, que contiene otras interesantes apreciaciones, obra también en el legajo de la Asamblea.

(2) Sobre estas Instrucciones puede verse: J. P. RAMOS, *Introducción al Derecho Público de las Prov. Arg.* y la obra allí citada de Héctor Miranda; JUAN IGNACIO DE GORRITI, *Reflexiones*, Bib. Arg.; y AGUSTÍN PIAGGIO, *Las Instrucciones de Artigas y las de los Electores de Potosí*, en la *Rev. de nuestra Hist.* Agosto de 1916.

(3) Publicada en la Auto-biografía de POSADAS. *Memorias y Autobiografías*, t. I, pág. 204.

emigrados del Norte. Las reuniones del Cabildo se realizaban hallándose “igualmente presentes los SS. Alcaldes Ordinarios de la Villa Imperial de Potosí y algunos de los Regidores de los Cabildos emigrados”.

Más debemos descartar el supuesto de que viniera de ellos la sugestión, ante el hecho de que las ya citadas instrucciones al Diputado por Jujuy, dadas también en Tucumán el mismo mes y año que las otras, no hablan de la Constitución de EE. UU. Ella en todo caso pudo proceder de alguno de los componentes del Ejército de Belgrano, sinó de Belgrano mismo. Sabemos que días después el General publicaba su traducción de la Despedida de Washington, y concluía su introducción con estas palabras: “Suplico al Gobierno, a mis conciudadanos y a cuantos piensen en la felicidad de la América, que no separen de sí este librito, que lo lean, lo estudien, lo mediten y se propongan imitar a ese gran hombre, para que se logre el fin a que aspiramos de constituirnos en nación libre e independiente”.

Podemos en cambio señalar la marcha que la idea consignada en el Artículo 8º de las instrucciones siguió a través de las Asambleas posteriores, y precisar idéntica manifestación a la en él consignada en otros documentos oficiales. Pero no nos corresponde exponer el desarrollo de esa evolución iniciada con temprano acierto en Tucumán, trabajo éste que hemos realizado en nuestra tesis sobre “La Constitución de EE. UU. como precedente argentino”. Basta al propósito de este artículo señalar el sitio que las Instrucciones a los Diputados por Tucumán tienen entre nuestros antecedentes históricos destacando la importancia de su Artículo 8.º, primera manifestación de un federalismo doctrinario consagrado en el texto actual de nuestra Constitución.

ALBERTO PADILLA.

JUAN DE SOLORZANO Y PEREYRA

Obtuvo título de Licenciado en Salamanca, leyendo en público concurso su controversia sobre el parricidio, tesis que le fué aprobada en Valladolid el 14 de Marzo de 1605, en términos altamente laudatorios por el licenciado Molina. El mismo año de 1605, en Salamanca, ante numeroso auditorio, disertó sobre evicción (Tom. II pág. 295 número 51). Dice que por voluntad de Felipe III fué constreñido a ser Oidor de la Audiencia de los Reyes, en Lima, por el año de 1610, en cuyo cargo, comprendida su visita al mineral de Huancavélica, estuvo durante 14 años, a cargo de los cuales volvió a la suspirada patria. Refiere que en 1622 respondió contrariamente a la consulta que en su propia causa hizo el entonces Virrey Peruano Guadalcazar, quien pretendió usufructo, con réditos y accesorios, sobre la gracia de 6.000 ducados anuales, por dos vidas que había concedido Felipe III a la heroína Doña María de la Riera, por razón de su matrimonio con el de Guadalcazar y, como antes del fallecimiento de esta había fallecido el hijo que hubo y al cual habría correspondido la segunda vida, habría caducado la gracia cuyo usufructo, mientras en otra restitución o conmutación no se dispusiese, pretendía el Virrey mediante su consulta con aparato de pleito (Tom. II pág. 329 número 15 y 16).

Supuesto este linaje de malquerencia se sobreentiende porqué al cabo de 14 años, hacia 1623 o 24, volvió el oidor a la metrópoli.

En 1629 publicó su dictamen sobre la preeminencia y potestad del Consejo de Indias sobre el Consejo de Flandes (Tom. II pág. 833 número 6).

La licencia para la impresión del primer volumen de su obra, a cuyo final del capítulo promete, Dios mediante, uno segundo

cuyos cinco libros enumera, fué dada en Madrid, por Don Rodrigo de Aguiar y Acuña, por comisión del Rey y del Supremo Consejo de Indias, en 9 de Febrero de 1628, y por Don Juan de Velazco y Azevedo el 30 de Mayo de 1628 previo dictamen de Don Felipe Fernández de Meca, S. J. R. de 18 de Marzo de 1628 (Tom. I fl. 3 que sigue al fin de la dedicatoria al Cándido Lector y su antecedente la carátula).

La licencia de Aguiar y Acuña comprende la publicación del prometido segundo tomo, de suerte que este anda suelto de la licencia del Consejero pero si con la censura que por comisión del Licenciado Don Lorenzo de Iturrizarra, Vicario General de la Villa y Curia de Madrid, hizo el Doctor de la Catedral de Placencia del Ordinario Don Juan de San Cebrian, ambas del 27 de Marzo de 1626, trae al final del índice preliminar una protesta sobre que todo ha pasado bajo la censura sacrosanta romana. (Hay indicios de que esta edición holandesa, no ha sido purgada por la censura, porque sirviéndose como se sirve del *Mare Liberum*, que gusta llamar de autor anónimo, y que aconseja debiera pasar por la prohibición, más adelante y refiriéndose a los prohibidos, reclama su privilegio de leerlos para mejor censurarlos, y también cuando se refiere al Padre Arriaga S. J., habla de singular manera).

Contiene todos los Cedularios de Indias, y además una Recopilación de Acevedo, y una Nueva Recopilación que cita entre otros pasajes en su título 8º, libro 7, sobre la prohibición eventual de caza y pesca por razón de equidad pública (Tom. I pág. 389, número 69).

Hace advertencia de alguna otra Recopilación de Don Juan de Matienzo que le franqueó sus manuscritos y al cual honradamente le cita en cada página.

Alguna vez hace mención legal con referencia también al manuscrito de Cabello Balboa, *Miscelánea Austral* y a la sumaria Recopilación de Rodríguez de Aguiar (Tom. II pág. 163, número 33).

Es de presumir que procurase andar al margen de los Catálogos del Cardenal Sandoval, el primero con índice de 77 páginas y con de 55 el segundo.

La brava disputa del Doctor Gines de Sepulveda y continuadores, y del Obispo de Chiapa y secuaces, que degeneró hasta la injuria personal, como puede verse en el capítulo de cargos

contra Fray Bartolomé por el Padre Toribio de Molina (Carta de Fray Toribio de Molina a S. C. C. M., 1555 pág. 155 del tomo III de documentos inéditos de Torres de Mendoza), movió tal esgrima de argumentos hasta tocar en la médula de la negación de los poderes espiritual y temporal: mediante la pristina pureza evangélica de los primitivos, y la mayestática potestad ciudadana de suprimir tiranos; enconadas razones que movieron así a la Santa Inquisición como al monarca, para batir y no dejar medrar tan perniciosa literatura entre social y política. Solorzano reconoce leal y honradamente la razón de cada disputante y procura hallar la sinderesis, pero sus mismas razones circunstanciales no hacen más que atizar la hoguera, como también le ocurre cuando declara paladinamente ser ley natural la libertad del comercio y de los mares, para después reseñar las circunstancias que enervan esta ley natural: de esto y otras razones que no caben en la estrechez de una nota, debió motivarse la expurgación que, más tarde demostraremos del tomo I y la muy larga dilación del II.

La edición en lengua vulgar no ha de atribuirse a Solorzano, tan grande es su desprecio por el idioma común que cuando cita al padre Gregorio García u otros que platicaron en castellano, les adjudica él "Pero en lengua vulgar", despectivamente como se avenía con la disciplina salmantina en cuya Universidad dice haber dictado cátedra por más de venticuatro años hasta ahora, en la frecuentadísima y floreciente escuela (Tom. I pág. 389, número 65 al 66). Además de los índices expurgatorios de Sandoval, andaban cédulas encaminadas al mismo tenor, y hasta procurando que no pasasen a estas américas otros libros que los de sana moral y cristiandad: de suerte que por esta razón debió verse obligado a epitomar los libros 4.º y 5.º del tomo II pág. 754 y 845), y también porque no fué aquiescente con Santo Toribio de Mogrovejo, cuya Ordenanza sobre la precepción de diezmos y primicias reprendió con acritud, fiado en su mantenedor el Padre Jossef de Acosta S. J., cuya obra DE PROCURANDA INDORUM SALUTE, así por su elegancia como por su estuendo meollo de sana y lógica doctrina, le tenía cautivado.

Con motivo de su libelo reprendióle Santo Toribio, pero no cedió de su buena razón Solorzano (Tom. II pág. 158, número 57 al 59, pág. 155, número 56 y 57); esta querrela y la mencionada con el Virrey Guadalcazar, debieron hacerla ingrata esa tie-

rra, y con además las suspicacias del Santo Oficio; pero el Licenciado Salmantino jamás hubo demostrado debilidad, y al apuntar la abreviación de los libros 4.º y 5.º, endilga como razón la de que tiene que publicar la Nueva Recopilación de las leyes de Castilla, “quod circa novam collectionem legum Castellae, Deo dante, in lucem edere paro” (Tom. II pág. 754, número 1).

Contiene los regímenes de nuestro derecho común, dijo Aguiar y Acuña al tiempo de aprobarla y ciertamente le conviene de tan cabal manera que ningún estudioso puede excusar la consulta. A simple ejemplo podemos mencionar la cédula de 1533, dirigida por Carlos V a Francisco Pizarro, citada por el Padre Remesal y cuya autenticidad puso en duda por no haberla hallado el erudito Don Marcos Giménez de la Espada (Las antiguas gentes del Perú, por el Padre Fray Bartolomé de las Casas, pág. 48 y 49, Madrid 1892; y la cédula de la referencia la registra Solorzano en el tomo 1.º pág. 352, número 32).

Pero es que además de los cedularios, tiene a la vista desde las Ordenanzas de Pizarro, Nuñez de Vela y de todos los virreyes y muy especialmente las de Toledo y Velazco, a la que habían de referirse siempre todas las posteriores en cuanto no las derogasen o abrogasen, con la del Presidente La Gasca y las que eventualmente dictaban con las Audiencias los Comisarios Reales; y todo ese emjambre de leyes, ha sido y será en el régimen post-colonial derecho viviente, como que ha sido uso y costumbre de siglos, cobrando arraigo como que en el raigambre de la tierra la injertó el Virrey Toledo. Ahí está también el fruto de los concilios limenses (cuya efectucción tan a menudo encargaban el Rey y su supremo Consejo, no se tolerase y se suspendiese el proyectado para 1596; el Rey a Don Luis de Velázquez, pág. 72, documentos inéditos Torres de Mendoza tomo 19), los cuales Concilios so pretexto de su privativa razón eclesiástica decidían sobre derechos municipales y su tributación, sobre fueros y otras una y ciento causas que siempre rozaban el patronato o prestanzas, sobre la congrua sustentación de los doctrineros y lastimaban a los pobladores. Fué causa algunas veces de escándalo cuando revertían a solo la bula de Alejandro VII el derecho posesorio de los Monarcas Españoles, y siendo esa bula condicional de la propagación de la doctrina cuya gestión era exclusiva del pontífice, era a los cumplidores de la condición, y no a otros mirar por el buen recaudo de los dominios coloniales.

Estos concilios y los alzamientos del Arzobispo Limense motivaron la reprensión real a la Audiencia de los Reyes "Por no haber executados en el Arzobispo las penas que se disponen por leyes de estos Reinos" (Documentos inéditos, pág. 102 y 103, tomo 19); y no era solamente estos valiosos papeles de los concilios provinciales que hubo a mano el ilustre historiador y eximio jurista, hubo a mano toda la papelería e información de visitas y revisitas; la de los sinodos de las órdenes religiosas, todo el mamotreto de las informaciones parciales que cometió el Virrey Toledo, y, entre este maremagnum, los del travieso Pablo Ondegardo que se dió maña de haber las momias de los pretendidos Incas, cuando por solo la de Guaynacaba pugnó Hernando Pizarro por mantenerse en el Cuzco contra el derecho legitimo de Don Diego Almagro el Viejo. Este licenciado, alias Polo, le vemos por primera vez en el Perú incorporándose a La Gazca, en Jauja junto con el licenciado Carbajal (Historia del Perú, por Diego Fernández, tomo II pág. 357) anduvo con el de Toledo haciendo averiguación del tesoro escondido por los naturales para cuando resucitase el Inca.

Solorzano refiere a propósito del mismo Licenciado que el Virrey Conde de Nieva, lo comisionó para que obtuviese, como obtuvo, que los indios reconociesen por su Rey y Señor natural, al Rey de España, para ostentar así otro título más al justo dominio y posesión (tom. I, pág. 365. 34).

Hemos preferido esa breve nota que diríamos autobiográfica, incompleta por la escasez del espacio y su destino, a la acostumbrada consulta de diccionarios.

MANUEL PINTO.

Buenos Aires, Enero 31 de 1921.

LA EDUCACION EN LA CONSTITUCION ALEMANA DE 11 DE AGOSTO DE 1919

Una gran renovación espiritual, material y moral ha seguido a la guerra: la educación, factor fundamental en la formación del individuo y en la organización de la sociedad no podía quedar ajena a ello.

El movimiento de reforma de la enseñanza que había comenzado mucho antes de que estallase la guerra, recrudeció durante ésta, quizás por las mismas fallas que se revelaron en la preparación de los ciudadanos de los países beligerantes, fallas que se atribuyeron a deficiencias de los sistemas de enseñanza. Por eso una de las primeras preocupaciones de la post guerra ha sido la reforma y el mejoramiento de esos sistemas.

Así en Francia e Inglaterra, las necesidades técnicas, industriales y sociales, han evidenciado la urgencia de la reforma de la enseñanza en el sentido de hacerla más eficaz para la vida en sociedad. La unificación de la escuela es proclamada como un desideratum, la obligatoriedad se extiende a la enseñanza técnica elemental y se crea o proyecta una obligación post escolar; el principio de la gratuidad de la escuela y el de la democratización de la enseñanza media y superior se afirman; sin por eso descuidarse la educación de la voluntad y del carácter.

En Francia es el proyecto Viviani, de educación de la adolescencia, que tiende a imponer una educación post escolar obligatoria, profesional para los varones de 13 a 17 años, doméstica para las mujeres de 13 a 16; para la vida cívica, para

varones de 17 a 20, y material para las mujeres de 16 a 18. Y estos cursos deben efectuarse durante la jornada legal de trabajo, con preferencia al principio o al fin. Y como sanción a la falta de cumplimiento de estos deberes de educación se crean multas, y privación de derechos políticos.

En Inglaterra es la "Education Act de 1918", proyectada por Fischer y sostenida con el mayor éxito por él, en el Parlamento. En ella se mejora la organización administrativa de la educación; se persigue el cumplimiento riguroso y sin excepciones de la obligación escolar desde los 5 a los 14 años; se hace obligatoria la enseñanza post escolar en las escuelas de adultos ("continuation schools") para todos los adolescentes entre los 14 y los 18 años que no reciban educación superior; se coordina, relacionándolas más estrechamente las instituciones privadas y públicas de educación para tratar de llegar a la unidad de la enseñanza evitando la separación o aislamiento de la educación primaria, secundaria y superior, encargando a los Consejos de Condados planes de educación general que la comprendan toda, desde la escuela a la universidad; se prohíbe el trabajo de los menores de doce años y el de los niños mayores en los días de asistencia a la escuela, etc.; se fomenta la creación de obras circum y post escolares colonias de vacaciones y play grounds; se fomenta la creación de refugios infantiles para niños de 2 a 5 años ("nursery schools"); se introduce la inspección y tratamiento médico de los menores en las escuelas. Tal es la reforma llevada a cabo en Inglaterra por la "Education Act" de 1918 (1).

En Rusia, la reforma ha sido aún más intensa, mucho más si se tiene en cuenta el estado de la Instrucción pública durante la dinastía de los Romanoff.

Los bolsheviks se han convencido de la seriedad y de la importancia que el problema educacional tenía en Rusia y sobre todo relacionándolo con sus ideas de constitución social y sistema económico, y han puesto en la dirección de la educación a una de sus grandes cabezas, Lunacharsky, el Comisario de Educación, que tiene como Comisario Asistente al

(1) Véase "*The Education Acts*" 1810-1819 and other acts relating to education with notes on the statutory provisions — first 20 edit. by Sir H. Owen — 21st edit. by Sir John Lithiby — London-Knight — 1920, págs. 346 y sigs.

profesor Pokrovsky. La lucha contra el analfabetismo de los paisanos se ha emprendido con energía, y se ha tratado de complementarla con la lucha por la enseñanza elemental técnica y profesional. Así la educación en la aldea, ha sido el primer problema abordado y la escuela se ha transformado en una escuela del trabajo, y al lado de la enseñanza elemental de lectura, escritura y aritmética, se da allí, la de la técnica profesional de la aldea, ya sea esta agrícola, fabril, etc.

Y al lado de esta lucha por el mejoramiento de la condición del paisano, que es el gran problema educacional ruso, la reforma invade el sistema de educación media y la universitaria, que se abre así para todos los aptos. Es interesante anotar también la obra de la Escuela de Moscú, Escuela Central de Trabajadores para el Soviet, donde se forman en todos los resortes, los propagandistas de las ideas políticas, económicas y sociales del actual gobierno ruso (1).

Alemania no podía quedar alejada de este gran movimiento de renovación; pero por sus mismas características nacionales de ambiente y de tradición, y también por el progreso que la educación había alcanzado allí, esta renovación ha cobrado aspectos distintos. Alemania había ya aceptado en teoría las escuelas de perfeccionamiento, escuelas de preparación técnica elemental, y las había puesto en práctica en algunas regiones, donde su enseñanza era obligatoria (como en Munich); la escuela única, la mayor liberalidad en el régimen escolar, la gratuidad, la escuela para todos, esos eran los ideales porque se luchaba ahora en Alemania, que si bien había logrado que su enseñanza tuviera eficacia, no había podido, a pesar de la opinión de sus maestros, profesores y jóvenes realizar la escuela para todos y la enseñanza superior y media para los más capaces. Si bien en Alemania la educación pública había conseguido desalojar casi por completo a la privada, lo que no había sucedido en otros países de Europa, puede decirse que esa educación pública era de las menos democráticas y de las de más de clase y confesional que pudiera existir, tanto que el Estado llegó hasta preocuparse (en Prusia)

(1) Véase sobre el particular:

W. T. GCODE: *Bolshevism at work.*

LABRY: *Une Législation Communiste.*

INGENIEROS: *La Educación en la Rusia del Soviet.*

de la creación de escuelas anexas a las secundarias para los hijos de nobles y ricos.

Pero en cambio, maestros, pedágonos y estudiantes rivalizaban en ardor, desde antes de la guerra, en la lucha contra estas tendencias; esa lucha por la escuela unificada, no ha sido infructuosa ya que la nueva constitución de 1919 parece haber tomado como base de su sistema educacional las declaraciones de principios de aquellos, y sobre todo el sistema y las ideas del insigne maestro de Munich, Kerschensteiner.

La Asociación de Maestros Alemanes realizó en 1914, una asamblea general en Kiel, donde aceptando las proposiciones de Kerschensteiner declaró que:

“1) La escuela general pública debe facilitar a todo niño, “ sin excepción, aquella educación a la cual tiene derecho por “ su capacidad.

“2) Toda diferenciación de las escuelas públicas por consideraciones económicas o sociales es una transgresión del “ estado jurídico y cultural.

“3) Todo establecimiento de enseñanza debe ser gratuito, “ y los alumnos necesitados que los visiten han de ser auxiliados por el Estado.

“4) Las diversas instituciones de enseñanza desde la escuela de párvulos a la universidad, deben formar una unidad “ graduada e ininterrumpida.

“5) El magisterio de estas instituciones debe ser también “ único y preparado en la universidad, con las diferencias en “ su formación, no de clase o cantidad, sino de calidad, que “ la diversidad de su trabajo requiere.

“6) Por último en la organización educativa deben tener “ representación aquellas instituciones (religión, moral, ciencia, arte, técnica) cuyo fin es el cuidado de la cultura” (1).

Y estas ideas fueron sostenidas por Natorp, Ziegler, Lietz, etcétera.

“El primer deber del estado, decía Kerschensteiner (*Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*) (2) es realizar en la medida de lo posible, el principio del derecho igual para

(1) Cit. en LORENZO LUGURIAGA: *Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública*.—Madrid-Suces. de Hernando, 1920—pág. 281.

(2) Cit. por LUGURIAGA: *Ob. cit.*, pág. 292.

todos. Todo niño tiene el derecho de recibir la educación y la instrucción que merecen sus capacidades y ningún niño debe ser lesionado en ese derecho primordial”.

Estos movimientos tuvieron influencia sobre el gobierno Prusiano que intentó en pro de la escuela unificada una pequeña reforma en 1918; pero donde obtienen su éxito más decisivo es en la constitución del 11 de agosto de 1919, donde no sólo se consagran los principios ya enunciados, sino que se aceptan las ideas de Kerschensteiner en cuanto al sistema de enseñanza técnica elemental de las escuelas de perfeccionamiento, y se hace obligatoria esta, como enseñanza post-escolar.

Todo lo expuesto hace así más interesante el sistema educacional de la nueva constitución, ya que él, sin duda, realiza un progreso en la enseñanza de Alemania.

Es derecho del Imperio (Reich), según el artículo 10, inciso 2 de la Constitución de 1919, establecer reglas en materia de enseñanza (inclusive la enseñanza superior); esto no excluye el derecho concurrente de los Países (Länder—Estados federados en la constitución anterior) para legislar sobre la materia, siempre que respeten las reglas fundamentales establecidas por la constitución y por la legislación del Imperio, no sólo en materia de enseñanza sino en otras que tienen con ella relación estrechísima y sobre las cuales en la constitución se reconoce al Imperio derecho de legislar (1).

Esta es la primera disposición referente a educación que se encuentra en la nueva Constitución; pero las disposiciones más interesantes se encuentran en la segunda parte (derechos y deberes fundamentales de los Alemanes) (4ª sección) donde se han dedicado 9 artículos (142 a 150) a esta materia.

Sin embargo antes de entrar a analizarlas debo decir que la constitución se ocupa en diversos lugares de materias que tienen afinidad con la legislación escolar o que constituyen partes integrantes de esta, ya que pueden considerarse como obras educativas circum y post-escolares: así en el inc. 7 del art. 7, la Constitución da al Imperio el derecho de legislar

(1) Art. 7 inc. 7 y 20.—He empleado para este artículo la edición francesa de la Constitución Alemana, traducida por José Dubois y publicada en París en 1920 por la Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.

sobre el sistema de la población, protección de la maternidad, de los mamones, de niños y jóvenes; y nadie desconocerá la importancia que esta protección de niños y jóvenes tiene en materia educativa, ya que a ello tiende en casi todas las legislaciones modernas y también porque ella comprende cuestiones tan interesantes para la enseñanza, como el trabajo de los menores, cuya relación con la obligatoriedad escolar es tan evidente que basta que se permita el trabajo a los menores en ciertas condiciones, para que la enseñanza obligatorio sea un mito, cosa que han entendido los ingleses, que sabiamente han introducido en la "Education Act 1918" un capítulo especial sobre este problema. El cuidado de los niños y menores en general y su protección en su aspecto de cuidado de los niños en segunda y tercera infancia, ha traído también como aplicación educativa la "Nursery School" o "Day Nursery" de la legislación especial inglesa, hoy incorporada, a la "Education Act. 1918", "Nursery School" donde no sólo se alimentan y cuidan los niños de obreros, de 2 a 5 años sino que también se les educa.

Lo mismo podría decirse con respecto a la censura teatral y cinematográfica y a la legislación respectiva y a la lucha contra la mala literatura, que tienen especial relación con el sistema de enseñanza, ya que se trata de medios o instrumentos de educación reconocidos. El Imperio según la Constitución puede legislar sobre cinematógrafos y teatros (1), y en materia de expresión de ideas y opiniones puede establecerse censura en lo que a ellos se refiere; así mismo la literatura baja y pornográfica así como la protección de la juventud en materia de exhibiciones y representaciones públicas pueden ser sometidas a reglamentaciones legales (2).

Esto todo es sin duda alguna, obra educativa, y marca un criterio y una orientación en materia de asistencia social de la juventud.

Ese afán se manifiesta claramente y a cada paso en la nueva Constitución y a veces para afirmarlo se ha incurrido en declaraciones generales y que quizás pudiesen parecer exce-

(1) Art. 7, inc. 20.

(2) Art. 118 apartado 2.

sivas, pero se trata de opiniones tan sanas que pueden siempre ser consideradas útiles y buenas (1).

Los constituyentes, han entendido y han entendido bien que la eficacia de la educación y de la enseñanza dependía en principio de la organización de la familia (2), y de la enseñanza y educación dada en ella, y por eso no han titubeado en declarar solemnemente que “la educación de las nuevas generaciones con el fin de hacerles adquirir cualidades físicas, intelectuales y sociales es el primer deber y el derecho natural de los padres” (3) agregando que la sociedad política vigila la manera en que los padres desempeñan su función, y no hace en momento alguno diferencias entre hijos naturales y legítimos, procurándoles por medio de la legislación medios idénticos para asegurar su desarrollo físico, intelectual y social (4).

Esta declaración que se encuentra en la sección titulada: “de la vida en sociedad” es sin duda el principio fundamental que ha guiado a los constituyentes en lo referente a la protección de los menores y a la educación y enseñanza: es esta última según lo sentado tarea, deber y derecho, de los padres, y es tan primordial como deber, y tanto interesa a la sociedad su buen cumplimiento, que la sociedad política vela por ello y ejerce el control necesario. Primera consecuencia: derecho del estado consagrado por la constitución para que exista un *mínimum* de educación obligatorio y exigible. Segunda consecuencia: libertad de los padres para dar a sus hijos la enseñanza confesional que ellos prefieran o inculcarles los principios filosóficos que crean conveniente, facultándolos a exigirlo, en las escuelas públicas, fuera de las horas de clase general.

Enseñanza libre (pero dentro de límites preestablecidos)

(1) Véase el art. 122 que dice: “La juventud debe ser protegida contra la explotación así como contra el abandono moral, intelectual o físico. El estado y la comuna proveerán a las organizaciones necesarias”.

(2) “Incumbe al estado y a las comunas velar por la pureza, la salud y el mejoramiento social de la familia” (apartado 2 del artículo 119).

(3) Art. 120.

(4) Art. 121.

y enseñanza obligatoria, dos principios fundamentales del sistema educacional de la nueva constitución.

Pero es que también en esa declaración está contenido todo el desarrollo que se encuentra en la cuarta sección (Educación y Escuela) de la segunda parte. Se habla en ella de cualidades físicas, intelectuales y sociales de las nuevas generaciones como finalidad de la enseñanza y a ella tienden sin duda alguna, la escuela popular obligatoria y gratuita y la escuela de perfeccionamiento adoptada también como forma de enseñanza post-escolar, por la Constitución, ya que en ellas, como se verá más adelante ninguna de esas cualidades se descuida.

Los constituyentes alemanes han demostrado tener un criterio excelente; el espíritu que les ha animado al dar esta orientación social a la educación no puede ser mejor. A la vez que aseguran la salud física y moral de la familia y su independencia económica velan porque en ella se inicie y dirija la educación de los hijos, evidenciando un gran sentido de las cosas. Una educación del carácter y de la voluntad con la base principal y fundamental de la familia podrá ser seguida luego de una enseñanza técnica profesional o intelectual eficiente.

El espíritu que anima las reglas fundamentales sentadas en los artículos 142 a 150, respecto de la educación, revela la influencia preponderante que en su elaboración han tenido las nuevas generaciones encabezadas por Kerchensteiner, Lietz, Natort, etc.

La escuela unificada, la enseñanza común y la enseñanza técnica post-escolar obligatoria y gratuita han triunfado y han sido incorporadas a la nueva constitución, y puede decirse que la influencia de Kerschensteiner ha sido tan grande que su obra en Munich se adivina aplicada en los principios sentados por aquella.

A fin de ordenar la exposición de estas reglas fundamentales se puede decir que el sistema educacional en la constitución se basa en los siguientes principios:

- A. La constitución fija los límites de la libertad de enseñanza.
- B. La educación popular es obligatoria; la educación técnica post-escolar de las escuelas de perfeccionamiento es obligatoria hasta los 18 años.

- C. La educación popular y la de las escuelas de perfeccionamiento es gratuita y para todos; la educación media y universitaria es para los más capaces.
- D. La legislación sobre reglas fundamentales en materia de enseñanza y la administración y control de esta incumben al Imperio (Reich), pero los Países y las Comunas tienen derechos que pueden ejercer concurrentemente.

A.—*El arte, la ciencia y su enseñanza son libres, dice la Constitución, y el Estado les da protección y contribuye a favorecerlos (1).*

Es esta una declaración de la nueva constitución que no se refiere especialmente a la debatida cuestión de la enseñanza privada libre, por medio de establecimientos especiales, sino más bien a la enseñanza en sí, que se da por los profesores o que se recibe por los educandos. Sabido es el desarrollo que en Alemania tiene la enseñanza pública hasta el punto que la enseñanza privada, casi no existe; así se ve que el sentido de la declaración no tiene la amplitud que parecería a primera vista.

La misma Constitución por otra parte, se encarga de limitar el principio establecido, ya que pone a la enseñanza toda, bajo el control del Estado y autoriza a éste a que asocie en ello a las comunas, (2), y llega hasta determinar que la inspección de la enseñanza será ejercida por funcionarios especiales técnicamente preparados;—y como para puntualizar más el concepto de la dirección del Estado declara que se proveerá a la educación de la juventud por medio de establecimientos públicos que el Imperio, los Países y las Comunas contribuirán a organizar (3).

Las escuelas privadas no pueden reemplazar a las públicas, según la constitución sino son aprobadas por el Estado y sometidas a las leyes del País; y la aprobación puede ser acordada siempre que las escuelas privadas no sean inferiores a las públicas, ni en los fines de la enseñanza, ni en su organización, ni en la formación científica de su personal docente, y

(1) Art. 142.

(2) Art. 144.

(3) Art. 143.

siempre que ellas no favorecieren separación de los alumnos por condiciones de fortuna (1).

Esa autorización no se dará cuando la condición económica y jurídica del personal docente no esté asegurada.

Y se afirma más el concepto restrictivo de la constitución en lo que atañe a la educación primaria y a las escuelas preparatorias; ya aquí, casi podría decirse que se define. De acuerdo con lo dispuesto en la constitución, las escuelas preparatorias privadas se suprimen, y en cuanto a las populares sólo pueden existir en casos excepcionales, esto es, cuando una minoría de personas a quienes pertenezca el derecho de educación y cuya voluntad deba ser tomada en cuenta, quieran para sus hijos educación religiosa de su confesión y educación que convenga a sus concepciones filosóficas, y no exista una escuela pública en la comuna con esa finalidad, y también cuando la Administración de Enseñanza reconozca que hay en ello interés pedagógico particular (2).

En realidad lo que asegura la constitución en esa declaración del Artículo 142, es que, el Estado velará porque se asegure a todo ciudadano y a todo niño la educación que crea concorde con sus conceptos filosóficos y con su religión o que juzguen necesaria los padres, y también, porque los maestros eduquen de acuerdo con su ciencia y conciencia, sin quebrar esos mismos conceptos particulares. Pero así mismo esto tiene un límite, puesto que la constitución ordena que en todas las escuelas los esfuerzos tiendan a desarrollar, dentro del espíritu de la nacionalidad alemana y de la reconciliación de los pueblos, la educación moral, los sentimientos cívicos, el valor personal y profesional (3). Vale decir, que hay conceptos filosóficos cuya enseñanza no cabe dentro de la constitución que le fija fines determinados, y los fines marcados por esta disposición coartan la libertad de enseñanza en gran manera.

En idéntico sentido, pero refiriéndose ahora al contenido de la enseñanza y a los procedimientos que en ella se usen, la constitución limita ese mismo principio fundamental tan solemne y escuetamente consagrado en el primer artículo de esta

(1) Art. 147.

(2) Art. 147, apart. 2.

(3) Art. 148.

sección. Así, entre las materias que deben enseñarse en las escuelas incluye la enseñanza o instrucción cívica, y la enseñanza del trabajo, y recalcando en ese concepto de civismo y nacionalismo, agrega que cada alumno, una vez que cumpla con su obligación escolar, recibirá una copia de la constitución. Y para asegurar la libertad de pensamiento, que eso es lo que en realidad significa la declaración del artículo 142, dispone que en las escuelas públicas, la enseñanza debe ser dada en forma tal, que en ningún momento rocen o hieran los sentimientos de los que piensan de distinta manera (1).

Esta preocupación por no violentar las convicciones personales de maestros, padres y educandos, aparece en todo momento en esta sección: en el Artículo 146, se dispone que la voluntad de las personas a quienes corresponde el derecho de educación será en cuanto sea posible tomada en consideración, y que a su pedido puede darse a sus hijos la enseñanza confesional o de las concepciones filosóficas que ellos elijan, y hasta se llega en esos casos a autorizarse el funcionamiento de escuelas populares privadas como se ha visto más arriba. De acuerdo con este principio fundamental se declara que la enseñanza religiosa es materia ordinaria de enseñanza en las escuelas menos en las laicas, pero se dispone también que los maestros no deberán dar esta enseñanza ni ocuparse de funciones del culto sino declaren estar voluntariamente conformes, y los niños no tomarán parte en ella a menos que así no lo decidan voluntariamente las personas que puedan determinar qué enseñanza religiosa debe darse al niño.

Todo esto permite afirmar que a pesar de la declaración categórica ya referida, no existe la libertad de enseñanza en Alemania en el sentido referido más arriba, dentro de la nueva constitución, ya que en rigor las escuelas comunes son todas públicas, y que no pueden existir escuelas preparatorias privadas. Esa es por otra parte la realidad de los hechos, y a ello ha conducido la excelencia de la enseñanza pública.

Lo que asegura el Estado con su control y lo que significa la declaración del artículo 142, es la existencia de la libertad de pensamiento y de enseñar o ser enseñado de acuerdo con sus convicciones. La misma organización de la Nación Ale-

(1) Art. 147.

mana y el ambiente del País, han hecho necesarias estas declaraciones y hasta las minucias en que incurre la Constitución, minucias que no debieran tener cabida en una carta orgánica.

B.—*Obligatoriedad de la enseñanza común y post-escolar, técnica*

Los constituyentes no han querido sólo la mayor libertad y democratización de la enseñanza y de conformidad con el movimiento de la juventud y de los maestros han tratado de que la enseñanza cobrara aún mayor eficacia. Han comprendido así, que era menester asegurar un *mínimum* de enseñanza elemental y un *mínimum* de enseñanza técnica y cívica a las futuras generaciones, ya que esa era la única forma de hacerles adquirir las necesarias cualidades físicas, intelectuales y sociales.

Y para conseguirlo han hecho obligatoria la enseñanza de la escuela común y la de la escuela de perfeccionamiento. La enseñanza obligatoria primaria se extiende a un período de ocho años, y la enseñanza de la escuela de perfeccionamiento hasta los diez y ocho años. Se toman de ese modo, dos criterios para fijar la obligación escolar: dentro de la enseñanza elemental, un *mínimum* de instrucción que se declara comprendido en el curso de ocho años de la escuela popular, y dentro de la enseñanza post escolar, un *mínimum* de edad.

Aunque la constitución no detalla la enseñanza a darse en la escuela popular y en la de perfeccionamiento, ni las define, ni expone sus planes o enseñanza a dar, de acuerdo con los fines que fija a la enseñanza en un artículo ya citado (el 148), y de acuerdo con la forma en que se organiza la enseñanza en el artículo 146, se puede asegurar que no hace más que aceptar las ideas de Kerschensteiner y de la Asociación de Maestros, expuestas en Kiel en 1914. La escuela unificada teniendo como base la escuela común y como complemento obligatorio la escuela de perfeccionamiento, he ahí, lo que plantea la constitución y lo que proponía Kerschensteiner y aplicaba en Munich. Hasta el contenido de la enseñanza de la escuela común y de la de perfeccionamiento han sido aceptados intrínsecamente por la constitución en la forma propuesta por aquellos, ya que como se ha dicho antes debe perse-

guirse la enseñanza cívica y profesional, la educación moral en vista de adquirir las condiciones físicas, intelectuales y sociales para la vida en sociedad, (1) y que en realidad a eso tiende el programa y el contenido de la enseñanza de la escuela de perfeccionamiento de Kerschensteiner y el sistema escolar que este había implantado en Munich.

La obligación de la enseñanza dada en las escuelas de perfeccionamiento es sin duda la modificación más fundamental introducida por la constitución y ella equivale a la obligación post escolar que dispone la ley Inglesa de 1918 y que debe darse en las "Continuation Schools".

Desde mediados del siglo XIX comenzaron en Alemania y otros países del Norte de Europa a implantarse las escuelas de perfeccionamiento, pero el que les da no sólo fundamentos teóricos sino aplicación práctica y científica sacándolas del marco local y restringido en que vivían, es el ya tantas veces nombrado Kerschensteiner. En el sistema escolar de Munich, donde este fué consejero escolar, se comprendía a las escuelas de perfeccionamiento que seguían en el ciclo de enseñanza, a los jardines de la infancia (de asistencia voluntaria) y a la escuela primaria, de asistencia obligatoria de los 6 a los 14 años, y que tenían ya la característica notable en Alemania de ser escuelas para todos los niños sin distinción de clase, fortuna o confesión religiosa.

Las escuelas de perfeccionamiento de Munich son para varones y mujeres.

Las de muchachos se dividen en dos secciones, una de aprendices, de asistencia obligatoria durante tres años (14 a 17 años) a razón de 8 horas de enseñanza por semana, y otra de oficiales y maestros, de asistencia voluntaria para los que habían hecho su enseñanza de aprendices.

Las de muchachas están divididas en dos secciones, la ordinaria, con tres años de asistencia obligatoria (de los 14 a los 17 años) y a razón de tres horas de enseñanza por semana, y la escuela ampliada con tres años de estudio y asistencia voluntaria y 6 a 10 horas semanales de enseñanza.

En las escuelas de aprendices de Munich (escuelas de perfeccionamiento para varones, que pueden ser generales o es-

(1) Art. 148 - 146 1st apart. 149 - 120.

peciales) son básicos los aspectos técnico, comercial, cívico y económico de la educación: la enseñanza práctica fundamental en la escuela se completa con una educación especial. Así la enseñanza obligatoria que comprende ocho horas semanales se se distribuye así: literatura alemana y redacción comercial, cálculo industrial y teneduría de libros, estudio de mercancías, herramientas y máquinas, educación cívica, dibujo y trabajos prácticos. Ninguna enseñanza obligatoria, puede darse después de las 7 p. m. y el Domingo es libre. Cuando los educandos no pueden ser asignados a ninguna de las escuelas especiales (por oficios y profesiones) se reúnen en escuelas denominadas generales, en que los cursos duran habitualmente dos años, a la salida de la escuela primaria, estando obligados a asistir los muchachos que por cualquier causa no asistan a escuelas especiales, siendo las materias enseñadas más o menos idénticas (así en algunas el ciclo de estudios comprende: religión, redacción, y lectura, cálculo, educación cívica, gimnasia y juego, trabajo elemental y dibujo).

Las escuelas de perfeccionamiento para muchachas, de Munich, tienen dos fines: la economía doméstica y la enseñanza profesional femenina en el comercio. En las escuelas de Economía Doméstica las materias obligatorias son: religión, gobierno de la casa e higiene, alemán, cálculo general y profesional, teoría de la educación; y las voluntarias, labores, francés, inglés, y dibujo. En las comerciales además de la religión y la lengua alemana, son obligatorias, correspondencia comercial, cálculo, cambios, teneduría de libros, taquigrafía, mecanografía, francés o inglés (1).

Estas escuelas de perfeccionamiento, verdaderas escuelas del trabajo, de enseñanza técnica elemental y de enseñanza cívica, han sido adoptadas por la nueva Constitución y su enseñanza declarada obligatoria hasta los 18 años (2).

(1) Todos los datos citados sobre sistema escolar de Munich han sido tomados de la interesante obra de Lorenzo Luguriaga, ya citada: *Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública*, páginas 30 y siguientes.

(2) Art. 145:

“Existe una obligación escolar general. Ella se satisface en principio, por medio de la escuela popular, cuyo curso de estudios dura por lo menos 8 años, a la que sigue la escuela de perfeccionamiento hasta los 18 años cumplidos”.

Ha realizado así Alemania una gran obra, dentro de la corriente de ideas aceptadas por la ley Fischer (Education Act de 1918) en Inglaterra, el proyecto Viviani y el Sistema de escuelas rurales Superiores de Dinamarca, consagrando la obligatoriedad de la enseñanza post escolar.

Y este es indudablemente el espíritu de la disposición pertinente de la constitución si se la complementa con los artículos citados sobre enseñanza del trabajo, y enseñanza cívica en las escuelas populares y de perfeccionamiento, y así también es clara la influencia decisiva de las ideas de Kerschensteiner y de las resoluciones adoptadas en Kiel por la asamblea general de la Asociación de Maestros, en 1914.

C.—La escuela para todos. — Gratuidad y ayuda a los más capaces

Siendo la educación un derecho de las generaciones futuras según la constitución, todos los niños y jóvenes deben tener derecho a ella y así lo declara sin ambages, disponiendo que es ello deber de los padres, y que el Estado velará por su cumplimiento (1). Esa educación que todos deben recibir se reduce a que adquieran las condiciones físicas, intelectuales y sociales necesarias, y la constitución juzga necesarias a las que declara obligatorias: la de la escuela popular y la de la escuela de perfeccionamiento. La educación media y la Superior se dará y será para los más capaces y que sientan vocación por ella.

Con ese fin, se hace gratuita la enseñanza obligatoria, y se toman medidas para ayudar a los más capaces a seguir la enseñanza media y Superior (2).

Es este otro triunfo de las doctrinas unificadas, principios que he referido ya y que tienen una consagración definitiva en la constitución.

Esta, después de sus disposiciones sobre la enseñanza popular y la de las escuelas de perfeccionamiento, ambas obligatorias y gratuitas, declara que "Sobre la base de una escuela

(1) Art. 120.

(2) Artículos 145 y 146.

(3) Art. 146.

común para todos se edificará la enseñanza Media y Superior”; que “para edificar esta enseñanza se inspirará en la diversidad de las vocaciones”; que “para admitir un niño en una escuela determinada se tendrá en cuenta sus disposiciones y aptitudes y no la situación económica y social o la confesión religiosa de los padres”; que “para permitir a los menos ricos o afortunados el acceso a las escuelas medias o Superiores, el Imperio, los Países y las Comunas crearán recursos en sus presupuestos, y particularmente socorros de enseñanza para los padres de los niños que se reconozcan aptos para recibir la enseñanza de las escuelas medias y Superiores, y hasta la terminación de esa educación” (1).

La escuela común y la de perfeccionamiento para todos, según sus vocaciones, las escuelas medias y Superiores para los más capaces, he ahí la reforma fundamental de la nueva constitución, reforma que asegura para Alemania una enseñanza liberal y democrática.

Y como para dejar bien establecido el principio, ya que en la escuela pública serán todos iguales, recuérdese la ya citada declaración de que para que una escuela privada pueda reemplazar a una pública es menester que no favorezca la separación de ninguna clase entre los alumnos de acuerdo con la situación pecuniaria de los padres: es el mazazo definitivo a las “Vorschülen” antidemocráticas y cerradas, que se crearon en Prusia (2).

Y es otra vez el triunfo de los principios de Kiel.

Para que esta escuela unificada sea una realidad, se declara que la enseñanza y *los medios de estudio* en las escuelas populares y en las escuelas de perfeccionamiento (3) son gratuitos, es decir que se lleva el principio de la gratuidad a su más alta expresión.

Si se agrega a esto, la creación de recursos dispuesta por la Constitución y que debe ser hecha por el Imperio, Países y Comunas para costear la enseñanza Media y Superior de los más aptos, se verá que la solución dada por la constitución

(1) Art. 146, in fine.

(2) Art. 147.

(3) Art. 145 in fine. — Otra vez de acuerdo con la proposición de Kerschesteiner en Kiel.

a estos problemas no puede haber sido ni más sabia ni más liberal (1).

D.—*La Administración de la Instrucción Pública dentro del régimen político constitucional*

Si en algo es poco clara la constitución respecto de la enseñanza, es en cuanto a su régimen político administrativo: de la simple lectura de los textos no se deduce nada categórico.

Es que el sistema es complejo y tiene raíces profundas en la tradición constitucional del país y en su historia como confederación de Estados libres.

Los antiguos Estados se llaman hoy dentro del nuevo organismo constitucional, Países (Länder), pero como Países conservan aún muchos derechos sobre todo en materia legislativa. Sin embargo el Reich (Imperio), invade las atribuciones de los antiguos Estados y hace desaparecer muchas de sus prerrogativas: la constitución empieza por fijar en varias materias reglas y principios fundamentales y sobre otras, acuerda al Imperio el derecho de legislar, a veces exclusivamente.

En otras materias la Constitución acuerda al Imperio derecho de sentar por vía legislativa reglas que deberán ser respetadas por los Países: entre ellas se halla la enseñanza (la universitaria inclusive). Pero hay que hacer notar que la constitución no ha parado ahí y que como se habrá podido ver ella consagra varios artículos a la educación y a la escuela fijando ya, reglas o principios que marcan una orientación definida, y lo hace en forma tan completa que reduce la facultad de legislar de los Países, hasta convertirla en una manera de adaptar las reglas constitucionales a las necesidades locales, y a sus características familiares, económicas e industriales y esto último ha sido tan tenido en cuenta que la constitución permite que los Países asocien a las Comunas en el control de sus escuelas y en la organización de su enseñanza.

Esta unidad de criterio en materia educacional fijada ya en las normas estudiadas puede hacerse aun más definida con

(1) Téngase en cuenta también que esta liberalidad alcanza hasta el respeto de las convicciones filosóficas y religiosas de los padres de los educandos.

la adopción de normas fundamentales que de acuerdo con el inc. 2 del Art. 10 haga el Imperio por vía legislativa.

Encuéntrense en la constitución disposiciones diversas que fijan ya la jurisdicción del Imperio exclusivamente, ya la del Imperio, los Países y las Comunas respectivamente.

Así en el artículo 143, habla de la contribución del Imperio, los Países y las Comunas para la organización de establecimientos públicos para la educación de la juventud; en el art. 144 se dice que toda la enseñanza está bajo el control del Estado, pudiendo este asociar a las comunas; en el artículo 146 infine, se determina que en los presupuestos del Imperio, de los Países y de las Comunas se crearán recursos para costear la enseñanza en las escuelas Medias y Superiores, de los más aptos y poco afortunados; en el art. 147 se somete la aprobación de las escuelas privadas al Estado, y estas escuelas a las leyes del País; en el 148 in fine se establece que el Imperio, los Países y las Comunas deberán favorecer la educación popular; en el 146, 2.º apartado, se sienta que la legislación del País, en la materia especial a que se refiere deberá ajustarse a las reglas adoptadas por una ley de Imperio; en el 143, 2.º apartado, se dispone que la formación de los maestros se reglamentará de manera uniforme para el Imperio y por último en el inciso 2.º del artículo 10 se declara que el Imperio puede por vía legislativa, establecer reglas en lo que concierne a la enseñanza, la enseñanza Superior inclusive, y el 15 da al Imperio el derecho de ejercer el control en las materias sobre las que se le haya acordado derecho de legislar.

Si se agrega a esto, que el derecho de Imperio se sobrepone al de los Países (art. 13); que mientras no haga uso el Imperio de su derecho de legislar, pueden hacerlo los países (art. 12); que la ejecución de las leyes de Imperio puede ser realizada por las autoridades del país, siempre que la ley de Imperio no disponga de otro modo (14), y que cuando se deja a las autoridades del País la ejecución de las leyes, el Imperio puede dictar instrucciones generales (15, 2.º apartado) y que está autorizado asimismo a vigilar su ejecución delegando comisarios cerca de las autoridades centrales de los Países, y de las inferiores si aquellas lo permiten, y que los gobiernos de los países están obligados a llenar las lagunas que el gobierno del Imperio encuentre en la ejecución de sus leyes y a pedido

de este (3.º apartado, art. 15); se comprenderá que a pesar de toda la aparente complicación hay algo claro: el derecho del Imperio (al que se ha adelantado ya en parte la misma constitución) para fijar reglas en materia de enseñanza.

Como consecuencia, se desprende inmediatamente que los Países solo podrán, de acuerdo con las reglas sentadas por la legislación de Imperio, legislar concurrentemente. Se deduce también que el control inmediato y la supervisión del mecanismo general de la Enseñanza corresponde al Imperio que podrá usar toda las facultades que le otorga la constitución; se deduce también que la ejecución de las leyes del Imperio sólo corresponderá a las autoridades indicadas en ellas o a los Países, que podrán asociar a las Comunas, siempre bajo el control del Estado; se deduce también que la dirección inmediata de la enseñanza será local (de Países y Comunas), pero bajo el control del Imperio, pudiendo ser encomendada esa dirección en cuanto a las reglas sentadas por ley de Imperio, a las autoridades que esa ley designase.

Cabe así observar que la organización político-administrativo de la enseñanza es en principio, federal en cuanto a la aplicación y ejecución de las leyes y reglamentaciones, y nacional y unitaria en cuanto a ciertas reglas que puede legislativamente adoptar el Imperio, y las que ya acepta la Constitución. Habría que agregar que el control en toda la aplicación de estas normas fundamentales es facultad del Imperio y que la ejecución de las leyes Imperiales corresponde a los Países, cuando no disponen otra cosa esas leyes. Los Países pueden legislar concurrentemente y ejercer el control y administrar ampliamente en todo lo referente a su legislación.

El sistema así expuesto, consulta la complejidad del organismo nacional Alemán y tiene bastante elasticidad, puesto que aceptando un criterio básico único, permite su adaptación a cada localidad.

Tales son las nuevas orientaciones que en materia de educación contiene la constitución alemana del 11 de Agosto de 1919. Sus disposiciones podrán parecer muchas veces excesivas detallistas y minuciosas, y tal vez impropias de una carta política que no debiera contener declaraciones en asuntos como el que trata aquí, ya que ellos están sujetos a variación casi constante. Sin embargo si uno se detiene en el análisis del mo-

vimiento educacional que ha precedido a la revolución alemana, y observa la transformación de una educación antidemocrática y poco liberal en la actual liberal y democrática no puede menos que pensar que estando tan cerca la lucha, se hayan querido dejar bien estampados los caracteres de la nueva educación.

EDUARDO J. BULLRICH.

Montevideo, 26 - 12 - 920.

EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN MATEMATICAS, EN LA ARGENTINA

I.

PROEMIO

Los institutos de enseñanza media en nuestra país: colegios nacionales, escuelas normales, escuelas industriales, colegio militar, escuela naval, etc., solo comprenden — aparte alguna excepción señalada como la de la escuela naval — los estudios de matemáticas generales, abarcando la aritmética, ciencia exacta por excelencia, la geometría base de los conocimientos físico-matemáticos, el álgebra importante disciplina del espíritu y rígido sistema lógico y principios de trigonometría, ciencia de aplicación universal. Fuera de esto, apenas se penetra en algunas cuestiones fundamentales que deberían conocerse mejor. como ser la teoría general de las funciones, de los grupos y los conjuntos y elementos del cálculo infinitesimal.

Para la enseñanza de aquellas ramas, el personal se recluta, en los establecimientos secundarios, de diversas maneras. Algunos profesores, no muchos por fortuna, son autodidactas, poco enamorados de la ciencia que enseñan; otros, en número mucho mayor, son egresados de las Facultades de Ciencias Exactas del país, agrimensores e ingenieros; y otros en fin, grupo no muy extenso, tienen diploma de profesor de enseñanza secundaria en matemáticas.

Respecto del primer grupo no es posible afirmar que tengan una preparación orgánica sus componentes; puede, de un modo general, decirse, que ella es deficiente, no solo en cuanto

a la ciencia que están llamados a enseñar sino también en cuanto al modo de enseñar. No faltan excepciones que procuren una enseñanza eficaz y segura, pero las excepciones no son el objeto de este análisis, sino el caso general medio. Para estos profesores, más que un cuerpo de doctrina formal, es la matemática un grupo de definiciones, teoremas, y demostraciones más o menos elaboradas por el rigor matemático, cuya filosofía central escapa y no les es posible, por tanto, infundirla en sus alumnos; a menudo sucede que no saben, de esta vasta ciencia, otra rama que la que tienen a su cargo y así ocurre que ninguna vinculación señalan entre ella y las demás que el alumno debe estudiar o ha estudiado ya. Su propio método de enseñanza, no pasa de ser un método de exposición porque no acuden para nada a los demás procedimientos de adquirir estas disciplinas, que tanto pueden influir en el espíritu de los educandos y en los caracteres de su actividad en la vida ordinaria posterior. Sucede así, también, que sea frecuente escuchar que no se tiene disposición para las matemáticas, como si el cerebro humano pudiera no tener disposición para un sistema lógico, como es el de estas ciencias. Muchos más son los inconvenientes de esta deficiente enseñanza, aun para los que luego han de continuar los estudios relativos, porque preparan una mala fundación y asiento para los más elevados, exponiendo a que todo el edificio de la preparación matemática se derrumbe, no por falta de fundamentos, si no por la mala calidad de los mismos.

En el segundo grupo; en el grupo de los profesores que son egresados de las Facultades de Ciencias Exactas, las cosas pasan de un modo bastante diferente, aun cuando los propios estudios de matemáticas en dichas Facultades no sean todo lo perfecto que fuera de desear, pero están en constante progreso y eso permite esperar que llegue bien pronto — particularmente por la aplicación de los sistemas de enseñanza individual y trabajo personal del estudiante futuro ingeniero o agrimensor, (no se comprende a los doctores en matemáticas por su escaso número) — a tener una preparación matemática destacada. Estos profesionales, en cambio, no tienen conocimientos relativos al modo de enseñar, esto es; de las dos partes de que consta la preparación que deben tener los profesores, didáctica o profesional y científica, solo tienen esta última, en forma suficiente porque dominan la rama que deben enseñar,

las otras ramas de la ciencia y las superiores a ellas, única manera de poder comprender la importancia, el carácter y la correlación de todo el cuerpo general de la matemática y de hallarse en condiciones de transmitirlo de manera que de él deriven los beneficios de los conocimientos, la gimnasia del intelecto, la disciplina del espíritu y el desarrollo de la lógica que aquellas comprenden. La deficiencia — que no ausencia — de la preparación didáctica de estos profesores no es de importancia mayor, porque nótese que en el caso particular de las matemáticas, los métodos de enseñar son análogos a los de aprender por su arquitectura rígida y ordenada y por el férreo encadenamiento de los estudios que no permiten alteraciones fundamentales. Ninguna otra ciencia es tan rigurosa como ésta, aun aquellas, como la Física, por ejemplo, que han llegado a un alto grado de perfección. Queremos decir con esto, que no es posible hacer una objeción seria a esta categoría de profesores, pues si carece de la preparación didáctica o profesional, tienen en cambio una preparación científica más dilatada por el mayor número de cursos matemáticos que siguen y por los cursos laterales que sin ser matemáticos usa considerablemente de esta ciencia y la aplican a cada momento, haciendo con esto más profunda la radicación del saber adquirido. Esta ventaja no es menuda, por cierto, y podría afirmarse que los profesores especiales de enseñanza secundaria en matemáticas son inferiores a los ingenieros, cuando aquellos no estudian la ciencia referida con profundidad y acierto. Importa pues y mucho, que los profesores especiales de enseñanza secundaria en matemáticas, estudien debida y cuidadosamente la ciencia que deben enseñar so pena de que sea preferible sustituirlos por ingenieros y aun por agrimensores, a pesar de que para estos, las aplicaciones matemáticas y las ramas laterales de estas, son mucho menos numerosas.

Los profesores del tercer grupo, esto es los profesores con título de tales para la enseñanza secundaria de las matemáticas, se forman en el país en tres institutos especiales, diferentes por su régimen su organización y su enseñanza, por lo que los estudiaremos por separado para investigar los resultados que sus enseñanzas pueden dar. Son: Instituto de Profesorado Secundario; la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata; la Facultad de Filosofía y Le-

tras de la Universidad de Buenos Aires. Otra institución de la Universidad del Litoral de creación reciente, no permite por tanto apreciar sus caracteres propios.

Dividiremos el estudio en las dos ramas que componen la enseñanza de los profesores: enseñanza científica y enseñanza didáctica o profesional, descomponiendo cada una en sus dos formas inevitables: teórica y práctica a fin de acentuar sus ventajas y las conexiones que sea preciso introducir en ellas a nuestro juicio.

II.

ENSEÑANZA CIENTÍFICA

1. Enseñanza científica teórica

Entre nosotros los métodos de enseñanza son los mismos para todas las ramas de matemáticas así sean puras, aplicadas o elementales, de modo que las trataremos conjuntamente, dejando aparte las otras ramas científicas que se encuentran en los planos de estudio de este profesorado.

Comenzaremos diciendo que la historia de las matemáticas, no se exige en los planes de estudio, ni se dictan en los institutos destinados a la formación del profesorado, deficiencia lamentable, por el valor educativo que tiene.

En el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, la enseñanza científica teórica comprende además de las conferencias del profesor, ejercicios científicos, procurándose especialmente que los alumnos se familiaricen con los procedimientos metodológicos de cada materia. Los ejercicios se efectúan en forma de discusiones, de informes escritos y orales, monografías, trabajos prácticos. El tiempo consagrado en este Instituto a los estudios científicos teórico es el siguiente:

	Horas por semana
<i>Primer Año:</i>	
Complementos de matemáticas elementales	4
Trigonometría plana y esférica	3
	<hr/>
<i>Total</i>	7

	Horas por semana
<i>Segundo Año:</i>	
Geometría analítica I parte	4
Cálculo infinitesimal I parte	4
<i>Total.....</i>	8
<i>Tercer Año:</i>	
Geometría analítica II parte y cálculo infinitesimal II parte	4
Geometría proyectiva y dibujo	4
<i>Total.....</i>	8
<i>Cuarto Año:</i>	
Capítulos elegidos de matemáticas superior	3
<i>Total general.....</i>	26

Se ve aquí como las matemáticas que constituyen esta enseñanza, están totalmente despedazadas; los complementos de matemáticas, de geometría analítica y el cálculo son cuerpos separados en lugar de constituir una doctrina de conjunto, dividida en las partes necesarias para constituir cursos pero que fueran partes de un todo orgánico, cosa tanto más fácil cuanto que en este Instituto las matemáticas constituye un departamento dependiente de la propia casa de estudios, que ha podido por tanto organizarlo de un modo científico y rigurosamente destinado a la formación de profesores de matemáticas.

Adviértese también que el tiempo que se destina a las varias partes de las matemáticas es insuficiente, pues con cuatro horas semanales, el trabajo personal del estudiante no puede hacerse en la medida necesaria para tener no solo el manejo de las fórmulas, sino también el concepto íntimo de las matemáticas, que solo se adquiere por ejercitaciones numerosas y variadas.

Se trata por otra parte de conocimientos y doctrinas, cuya adquisición si bien no puede hacerse sin sucesivas sedimentaciones no requieren en cambio tantos años para su suficiente dominio, de modo que en realidad con dos años de intensa disciplina matemática pueden adquirirse. Pero, por otra parte, es

conveniente el curso de capítulos de matemáticas superiores, si no es muy extendido, pues que hace conocer a los futuros profesores, el recurso que con ellos se tiene, el modo de aprovecharlos y les indica una senda para la investigación si la tendencia de sus espíritus los conduce a tal género de especulaciones.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata los estudios científicos teóricos no se hacen en la misma Facultad, como se ha dicho, sino en la Facultad de Ciencias Exactas; como es natural, casi todos los alumnos los hacen en la Facultad de esta especie de La Plata, por pertenecer a la misma Universidad que es la Facultad de "Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas".

En esta Facultad la enseñanza científica teórica se hace bajo estos tres principios: enseñanza colectiva (cursos o conferencias), enseñanza individual (realizada por el profesor y sus ayudantes, junto a cada uno de los alumnos) y trabajo personal de los estudiantes (éste consiste en ejercicios, trabajos prácticos o monografías hechos en clase bajo la vigilancia del profesor o fuera de clase por el alumno librado a sí mismo). Los trabajos prácticos son motivo de un examen en privado que el profesor somete al alumno antes de aceptarlos.

El programa de las asignaturas está dividido en dos partes: una relativa al curso del profesor y la otra a los trabajos prácticos de los alumnos. El tiempo que se consagra en la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas a estas enseñanzas es:

		Horas semanales		
		Teórica	Práctica	Total
1er. año	Geometría	2	4	6
	Aplicación de trigonometría y álgebra	2	4	6
	Análisis matemático, I curso	2	4	6
	Dibujo (aplicaciones de descriptiva)	1	5	6
2º año	Geometría descriptiva ...	2	4	6
	Análisis matemático, II curso	2	4	6
Total horas semanales		11	25	36

En las otras materias científicas la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata, tiene dos cursos de Física general, uno en primer año y otro en el segundo año, de 3 horas semanales de clase cada uno, constituido por conferencia del profesor ilustradas con experiencias hechas en los laboratorios de la Escuela Superior de Física; los alumnos deben resolver problemas, sobre las leyes fundamentales y principios y hacer ejercicios diversos.

Recientemente en La Plata se han refundido los profesorado de enseñanza secundaria en Matemática y en Física, suprimiendo del de matemáticas transcripto el curso de Geometría descriptiva (6 horas semanales) y agregando el curso de Trabajos prácticos en Física (6 horas semanales, todas prácticas) el cual consiste en que los alumnos realicen experiencias y medidas en Física en los grandes laboratorios de la Escuela Superior de Física dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, bajo la vigilancia del profesor. Resulta así que en el plan de estudios actual del profesorado de enseñanza secundaria en matemáticas y física, las materias científicas tienen 42 horas semanales de clase y trabajos de los alumnos.

Las observaciones que pueden hacerse a esta parte del plan consisten en que el curso de aplicaciones de Trigonometría y Algebra, parece innecesario como curso autónomo, dado que los estudios fundamentales de esas materias deben hacerse en los cursos de análisis, por tanto más lógico sería que como tales aplicaciones del análisis se hicieran en la parte práctica de estos cursos, extendiendo en lo necesario esta parte práctica para que pudiera comprender todas las ejercitaciones que complementan su estudio.

Reflexiones análogas podrían hacerse en el curso de dibujo que como aplicación geométrica que debe ser, aun cuando en él también se enseñe a dibujar, puede comprenderse en la parte práctica de las geometrías, extendidas convenientemente. Bien está que como se trata de asignaturas propias de otra Facultad y no destinadas exclusivamente a las carreras de profesorado de enseñanza secundaria en matemáticas, están organizadas para el fin propio de las enseñanzas correspondientes, pero desde el punto de vista puro de la formación de profesores, la separación de que se trata es inconveniente y dificulta la mayor eficacia de los estudios.

Fuera de esto, parece este plan matemático excelente, sin duda, aun a pesar de la falta de algunos elementos de matemáticas superiores, e historia de las matemáticas.

En la Facultad de Filosofía y Letras tampoco se dan los cursos científicos, los que deben cursarse en la Facultad de Ciencias de Buenos Aires. La enseñanza científica de esta facultad es análoga a la de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómica de La Plata. El tiempo que se consagra en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales a esta enseñanza, es:

1er. Año.

Trigonometría y nociones de geometría analítica..	3	2	5
Algebra superior	3	2	5
Geometría descriptiva	3	2	5
	—	—	—
Totales.....	9	6	15

2º Año.

Geometría analítica y cálculo infinitesimal	3	2	5
	—	—	—

3er. Año.

Cálculo infinitesimal	3	2	5
Topografía	3	3	6
	—	—	—
Totales.....	6	5	11
	—	—	—
Totales generales.....	18	13	31

Este plan es también deficiente, por el fraccionamiento del análisis matemático, el cual sufre ciertamente cuando se estudian por separado la trigonometría, el álgebra, la geometría analítica y el cálculo infinitesimal. El análisis es uno y los diferentes puntos de vista del álgebra, la trigonometría, la geometría analítica y el cálculo deben ser estudiados paralelamente a fin de que su compenetración sea mayor y de que la unidad de concepto de la matemática, sea más grande y dé los frutos que de ella pueden esperarse. La presencia de la topografía en este plan para el profesorado en matemáticas, no es, tampoco, sa-

tisfactoria, pues esta asignatura tiene un fin práctico y concreto, como es el del conocimiento del relieve y área de los terrenos, que ningún interés tienen para el profesor; como matemáticas aplicadas, no son tampoco interesantes, porque otras hay que pueden prestar mejores servicios, sin contar con que de todos modos, es preferible introducir en reemplazo de esa materia, los cursos necesarios de física que ponen, así, en contacto las matemáticas con los fenómenos naturales.

Finalmente, en este plan, ha de observarse el exceso de teoría y la deficiencia de tiempo para las aplicaciones. Tres horas de teoría para cada asignatura, es demasiado tiempo para destinar a las exposiciones “ex cathedra” en las que el profesor sólo debe tratar el cuerpo central de doctrina, dejando todo elemento de comprobación y de ejercitación para las clases prácticas, donde el alumno realiza el esfuerzo personal.

Creemos que en general, es suficiente una hora de teoría para que el profesor desarrolle el esqueleto central de la asignatura, pero si se quiere hacer los desarrollos un poco más extensos y detallados, bastarán en todo caso, dos horas de teoría y ha de pensarse que tres horas serán siempre un exceso injustificado.

Según esto parécenos que el mejor plan para la parte científica de los profesados de enseñanza secundaria en matemáticas, sería el siguiente:

<i>Primer año.</i> — Análisis matemático	Horas por semana	
Exposición del profesor	2	
Trabajos de los alumnos	6	
Geometría:		
Exposición del profesor	2	
Trabajo del alumno, ejerc. y dibujo	6	
Física general		
Exposición del profesor	2	
Trabajos prácticos del alumno	2	
	—	—
Historia de las matemáticas (breve reseña..	2	22
	—	—

Segundo año. — Exactamente igual al anterior y con la misma distribución de horas.

Tercer año. — Capítulos de matemáticas superiores; un trimestre, 6 horas semanales.

De este modo quedarían disponibles para la parte didáctica o profesional, 10 horas por lo menos en primero y segundo año y todo el tercero, si la carrera es de tres años.

La preparación teórica se controla en todos los institutos por medio de exámenes parciales, tomados por cada una de las asignaturas o materias que forman el plan de estudios, de modo que los alumnos o candidatos tienen que aprobarlas separadamente y con independencia unas de otras. Los candidatos son llamados ante un tribunal examinador constituido por tres profesores, uno de los cuales es el profesor de la materia.

En el Instituto del Profesorado, el examen debe durar más de veinte y menos de treinta minutos, debiendo ser el examen exclusivamente oral; la primera parte del examen versa sobre los trabajos y ejercicios hechos por el alumno y la segunda parte, sobre un tema del programa de la asignatura, cuyo tema es elegido por el profesor. Los alumnos no aprobados en los exámenes del fin del curso deben repetirlo de nuevo.

En la Facultad de La Plata los exámenes de cada materia deben hacerse sobre los trabajos prácticos y un tema del programa teórico elegido por sorteo. Cuando el alumno es reprobado debe repetir el curso, lo mismo que cuando no lo aprueba en el año en que lo cursó o en el siguiente. Los candidatos para poder dar examen tienen que haber ejercitado todos los trabajos prácticos del programa; hasta 1919 era además necesario tener un alta asistencia a las clases universitarias, pero ese año se derogó la disposición quedando libre la asistencia a clase pero manteniéndose obligatoria la ejecución de los trabajos prácticos que debían hacerse bajo el control del profesor. El tribunal examinador puede exigir todas las pruebas complementarias que considere convenientes.

En la Facultad de Filosofía y Letras las cosas pasan de un modo análogo.

La asistencia libre a las clases en esta enseñanza, más que en alguna otra, parece inaceptable. En efecto, el estado recluta sus

profesores de enseñanza secundaria entre los egresados de estas carreras y debe decirse que los que la siguen no pueden casi tener otro destino de aplicación de sus conocimientos, que los establecimientos públicos. Ciertamente es que algunos podrán incorporarse a instituciones particulares, pero estos serán el menor número yendo la mayor cantidad a los colegios del estado; en tales circunstancias el estado puede requerir una comprobación más exacta de la preparación de los candidatos, que la que pueden dar los exámenes de fin de curso, y por tanto puede exigir que el profesor conozca debidamente a los educandos y haya podido seguirlos de cerca, en la elaboración o ejecución de sus trabajos prácticos.

El dominio de las asignaturas matemáticas, sólo se logra merced a la constante aplicación y esfuerzo personal del alumno en los trabajos prácticos que ilustran constantemente la doctrina y que sean discutidos por el alumno en todos sus detalles; esta discusión sólo podrá provocarla el profesor y al provocarla, alcanzará a conocer si el alumno sabe en conciencia su materia, la domina y puede usarla aplicándola a todos los casos nuevos que se le sometan. El profesor, pues, debe saber positivamente que el alumno mismo ha ejecutado los trabajos, que los ha ejecutado bien y que sabe discutirlos y para ello será preciso que se halle en continuo contacto con él; un profesor que solo ve al alumno por acaso y de tarde en tarde, no ha podido enseñarle, si con él no ha estudiado particularmente los problemas y trabajos y un alumno que ha ejecutado sólo estos ejercicios, los ha hecho, generalmente, de un modo mecánico, sin agotar su discusión y por tanto sin dominar las enseñanzas importantes que de ellos derivan.

Y si el profesor ha seguido de cerca al alumno, lo conoce debidamente y sabe el grado de su aprovechamiento y la conciencia que ha adquirido de cuanto ha estudiado, claro está que no necesita examinarlo para reconocerle su capacidad y entonces el examen está de más. Al propio tiempo, para que esto pueda ocurrir, es indispensable que las clases no sean muy numerosas y que entonces un profesor, o un jefe de trabajos, no tenga a su cargo más de veinte o veinticinco alumnos para la realización de la enseñanza individual.

III

PREPARACIÓN PROFESIONAL

La preparación profesional de los profesores de enseñanza matemática, consta como los de todos los profesorados científicos, fundamentalmente, de la metodología matemática, la pedagogía, las aplicaciones usuales de esta en su aspecto experimental, la legislación escolar en cuanto a la teoría, y, en cuanto a la práctica por la preparación práctica realizada por estadas en escuelas y colegios en ejercicio del profesorado.

A esto se agrega en algunas partes, pero ya sin gran necesidad, por cierto, el estudio de los diversos capítulos de la psicología.

Dentro de esta preparación profesional o pedagógica consideraremos también las enseñanzas de alta cultura que lo son en primer término la filosofía y las bellas letras, con el agregado de la historia y geografía en su aspecto nacional, para hacer en cuanto es posible, de aplicación a nuestro territorio y a nuestra sociedad, las enseñanzas que se imparten.

Vamos a considerar estas diversas cuestiones sucesivamente y tal como entre nosotros se las estudia, pudiendo señalarse desde ya en conjunto que se acuerda excesiva importancia en el país a esta parte profesional de los planes de los profesorados científicos, con lo cual los candidatos se dedican con mayor intensidad a ella descuidando en algo la preparación científica, de donde resulta que sabrán enseñar y conocerán a fondo la psicología de los jóvenes, y las leyes que rijan la enseñanza en el país, pero no dominarán las ciencias que tienen que enseñar que es lo que más importa, pues que para ello son llamados, para enseñar dichas ciencias.

Veamos ahora una por una estas ramas pedagógicas:

1. *Metodología matemática:*

Esta ciencia no constituye un curso especial en ninguno de los tres institutos de formación del profesorado secundario, si no que se estudia conjuntamente con la práctica de la enseñanza, estando el todo en manos del profesor de esta asigna-

tura, pero todos los candidatos están obligados a cursar esta metodología de la enseñanza matemática.

El programa de la metodología de la enseñanza matemática en el Instituto Nacional del Profesorado, constituye un curso del último año: "Metodología y práctica de la enseñanza", con seis horas semanales. El carácter del programa es práctico: los casos concretos producidos en clase, los errores que comete el candidato, se discuten y se hacen estudiar todos los temas que constituya el curso que son: plan de estudios, programas, división de la materia por años escolares y por meses, preparación para la clase, orden progresivo de la enseñanza y sus partes principales, tratamiento del alumno, preguntas, repasos, deberes fuera del aula, composiciones, clasificaciones, disciplina, comportamiento del profesor.

En la Facultad de Ciencias de la Educación, la metodología de la enseñanza de la matemáticas, empieza por estudiar que debe ser el programa de matemáticas de la enseñanza secundaria, el límite de esta enseñanza, su extensión y la oportunidad de darla en vista de la edad de los alumnos que deben recibirla; cómo debe enseñarse el programa vigente en los establecimientos secundarios con un análisis detenido y la crítica detallada de dichos programas; cómo deben ser las lecciones del profesor, su estructura, su preparación didáctica y científica, esquemas, sinopsis, espíritus, método, propósitos, proceso mental, ejercicios, cuestionarios, dirección del trabajo del alumno.

En la Facultad de Filosofía y Letras, la metodología de la enseñanza de las matemáticas forma parte del programa del curso de crítica y práctica pedagógica, cuya parte general habla de los métodos de la enseñanza y que en la parte especial al referirse a la geometría y a la aritmética habla del espíritu propósitos, método, ejercicios más convenientes, la lección, el material de enseñanza y texto, horarios, edad y tiempo, estética matemática, distribución de lecciones y métodos, razonamientos, ejercicios de los educandos, etc.

2. *Pedagogía:*

En el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (que depende actualmente del Ministerio de Instrucción Pública y que ha estado algún tiempo anexado a la Facultad de Filosofía

y Letras de la Universidad de Buenos Aires), la preparación pedagógica, comprende, con la filosófica, cuatro cursos distribuidos en los cuatro años de estudio. En realidad los cursos de los dos primeros años corresponden a la preparación filosófica y los de los dos segundos, a la verdadera pedagogía. El tiempo que se les consagra es:

Tercer año. Primer semestre: Historia de la pedagogía y al mismo tiempo Legislación escolar.

Segundo semestre: Pedagogía experimental (Observación y práctica de la enseñanza)

3 horas semanales

Cuarto año. Pedagogía teórica y práctica.

3 horas semanales

Se ve con esto, que, descontando el tiempo destinado a la legislación escolar, se dedica un poco más de un año de tres horas semanales a la pedagogía en sí misma. Esta preparación se da en cursos separados de las matemáticas, pues los cursos matemáticos constituyen una sección del Instituto y los de pedagogía otra. Estos cursos pedagógicos son comunes para todo el Instituto cualquiera que sea la especialidad científica del candidato, de modo que concurren a ellos los estudiantes del profesorado secundario en matemáticas lo mismo que los de filosofía, inglés, historia o geología.

El curso de psicología, lo siguen los candidatos en primer año, con anatomía y fisiología del sistema nervioso, a todo lo cual se destinan 3 horas semanales. Este curso es también común a todos los candidatos al profesorado, cualquiera que sea su especialidad científica.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata, no hay división en años de estudios, de modo que los alumnos pueden seguir en la parte pedagógica y filosófica el orden que crean conveniente. Los cursos pedagógicos de la Facultad son esencialmente de "Ciencias de la Educación" entre los que se exigen para los profesorados científicos. En la Facultad existían las siguientes materias pedagógicas en conjunto:

Antropología.

Psicología (tres cursos).

Anatomía y fisiología del sistema nervioso.

Higiene.

Metodología general y especial.

Historia de la educación.

Legislación escolar.

Ciencia de la educación.

De estas materias los candidatos a los profesorados científicos de enseñanza secundaria, están obligados a seguir: metodología general y especial; Psicología; Ciencia de la Educación, cada una de las cuales tiene dos horas semanales fuera de la práctica correspondiente. No siendo obligatorio el orden de los estudios los alumnos siguen al mismo tiempo estos cursos y los científicos en la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas.

El curso de Ciencia de la Educación comprende: Los que debe ser la educación según sus diversos tipos pedagógicos: cultura mental, espíritu, social y estética, desarrollo de la individualidad, de conocimientos enciclopédicos, de eficacia personal y adaptación. Educación intelectual (Spencer y Pestalozzi); educación moral, educación natural; educación refleja; educación sistemática. Instrucción general, educación integral. Clasificación de los conocimientos, los diversos grados de la enseñanza. La educación y la democracia; intervención del estado; la escuela pública; la escuela laica. Las libertades escolares. Formación del carácter. Sistemas disciplinarios (Herbart, Rousseau, Spencer, Locke, de emulación, etc.). Causas de la indisciplina.

En la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, tampoco hay división en años de estudios pudiendo los alumnos seguir el orden que deseen.

En esta Facultad existen las siguientes materias pedagógicas en conjunto:

Antropología.

Psicología (dos cursos).

Biología (orientada a estos fines).

Crítica y práctica pedagógica.

Ciencia de la educación.

De estas materias los candidatos a profesores de enseñanza secundaria científica están obligados a seguir: Psicología

(un año), Ciencia de la Educación, Metodología e Historia de la Pedagogía (que dan en: “crítica y práctica pedagógica”) y además Lógica, Ética e Historia Argentina. Todas asignaturas de dos horas semanales de clase, aparte de la práctica correspondiente. El orden e los estudios no es obligatorio tampoco de modo que pueden estudiar al mismo tiempo las materias científicas y las pedagógicas.

El curso de Ciencia de la Educación: comprende historia de la educación, sus relaciones con la organización política y social, caracteres generales de la educación en las distintas épocas históricas y en la actualidad; historia de la educación argentina; la educación primaria, intermedia, secundaria, especial y universitaria argentina, función social de cada una; educación laica, libre, clásica, moderna, vocacional de la mujer.

En los círculos científicos en general y fuera de los círculos correspondientes a los institutos pedagógicos la opinión corriente es contraria a los cursos pedagógicos; tanto que en algunos centros de especialistas son combatidos con bastante violencia, no por el espíritu y naturaleza de los mismos sino por la propia pedagogía, la que no merece para ellos, una dedicación cualquiera en la enseñanza, debiéndose más bien que dictarla, o acortar los estudios para obtener el título de profesor, o dedicar más tiempo a los estudios propiamente científicos. En algunos momentos, la actitud de estos círculos científicos ha sido de verdadero combate contra esas ramas de conocimientos y aun que se despoje a estas opiniones de la natural tendencia de los especialistas a creer indispensables para el profesorado secundario, estudios muy avanzados en la especialidad científica que profesan siempre queda una alta resistencia en ellos contra la pedagogía.

Y si bien un buen profesor no sólo debe saber bien lo que quiere enseñar, sino que además debe saberlo enseñar, parece para la opinión distinguida de esos especialistas que debe darse un máximo de lo primero y un mínimo de lo segundo, habiendo muchos partidarios de la supresión absoluta de la pedagogía y psicología.

Cabe hacer una observación muy fundamental a esta parte profesional de los planes del profesorado científico. Destinan mucho tiempo y tienen cursos variados para todo cuanto es estudios generales, en cambio ninguno trata la metodología es-

pecial de la ciencia que se debe enseñar como hemos dicho. Falta una visión de conjunto que permita asignar a cada ciencia un valor educativo y una importancia social definidas y no se dan teórica y prácticamente en forma amplia, los caracteres propios de la enseñanza de cada ciencia. Para un alumno del profesorado en matemáticas, nada es más importante, después del dominio de esta ciencia, que el estudio de la metodología de la enseñanza de las matemáticas y sin embargo en parte alguna, hay un curso de esta especie y si apenas algunos capítulos dispersos en asignaturas más complejas, y práctica de observación y de exposición en clase de estudiantes secundarios, con el comentario correspondiente.

En el momento presente lo que importa al país es producir profesores de enseñanza secundaria en gran cantidad y esto debe conducir a reducir al mínimo posible el plan de estudios, limitándolo a lo estrictamente indispensable para atraer candidatos, con lo cual se lograría desde luego mejorar el profesorado que tiene a su cargo las enseñanzas en los colegios y escuelas de enseñanza media. Si no fuera así, y si no se requiriese formar una clase de profesores de enseñanza secundaria, no sólo que puedan enseñar debidamente sino que puedan presionar el ambiente hasta lograr que ninguna designación pueda hacerse fuera de su seno, lo lógico sería demandar el título de doctor en la ciencia que se ha de enseñar, completado con algunas nociones pedagógicas, no muy extensas por cierto, pero puesto en lo científico, en lugar de cinco años de estudio que son los normales de los doctorados, se enseñan dos, con mucha mayor razón, las reducciones en el campo profesional han de ser considerables.

Creemos que todo profesional universitario debe tener una alta cultura literaria y filosófica, para poder desempeñar en la colectividad el rol educativo que puede demandársele, en compensación con los sacrificios hechos por el estado para formarlo, pero no creemos que esto sea más indispensable en un profesor de matemáticas, que en un doctor en química o en un ingeniero, por ello parece que si los profesores han de estudiar estas bellas ramas del saber humano ha de ser cuando estén establecidos para todas las carreras universitarias, pues o deben tenerla todas, si la hora de así regirlo ha sonado; o no debe tenerlo ninguna, pues nada se ganaría con recargar un

plan que conviene aligerar cuando no es por beneficio general y para satisfacer medidas de propósitos orgánicos y fundamentales amplios.

En suma consideramos que la parte profesional de los planes de formación del profesorado de enseñanza secundaria en matemáticas debe ser restringida a un mínimo de dos cursos, a lo sumo, uno de los cuales debiera ser el de metodología de la enseñanza matemática, con el agregado de que si algún otro curso debiera cursarse fuera de alta cultura literaria, filosófica o histórica.

Respecto de la utilidad de crear un curso de pedagogía basado sobre las concepciones experimentales y especialmente destinado a los candidatos de la enseñanza científica, no parece que se piensa entre nosotros, por ahora, como se ha pensado y practicado en Europa. Los cursos son generales y se conservan reunidos tanto en el Instituto como en las Facultades que forman los profesorados; y los cursos son los mismos como hemos dicho, tanto para los que siguen el profesorado de inglés o historia como para los que siguen el de matemáticas.

En los cursos de matemáticas se hacen trabajos prácticos de cálculos, problemas, ejercicios, pero no se hacen ni medidas ni trabajos sobre el terreno o taller; en la Facultad de La Plata muchos problemas son de resolución gráfica y además se dibuja mucho en las cuatro horas semanales de práctica de la geometría y en las 4 de geometría descriptiva, así como en las 5 de dibujo, que es aplicado a problemas matemáticos; pero en general todos los trabajos se hacen en las aulas de dibujo o en sus casas por los candidatos.

3. *Preparación práctica:*

Ya nos hemos ocupado algo de esta cuestión.

En el Instituto del Profesorado, los alumnos en el tercer año de sus estudios tienen que asistir a las clases de matemáticas dictadas por profesores del Instituto o del Colegio Nacional Anexo al mismo, cuyos profesores al propio tiempo dirigen la práctica de la enseñanza de los candidatos a profesores. Cuando ya han observado un buen número de clases, los propios candidatos tienen que enseñar en algunas clases siempre bajo el control del profesor. En el cuarto y último año,

los candidatos deben tomar la enseñanza ya por varias semanas consecutivas, en el Colegio Nacional Anexo. Después de esta práctica, los alumnos candidatos se reúnen con el profesor del Instituto y hacen la crítica de la enseñanza realizada y tratan a la vez las cuestiones de metodología especial con ella vinculada; los candidatos deben presentar informes y dar explicaciones sobre los métodos aplicados en la enseñanza. No se hace pues un año de estada después de terminados los estudios en el Instituto. Como el Colegio Nacional en que se hace la práctica depende del mismo Instituto, no se produce dificultad alguna para el desarrollo de esta forma de práctica.

En la Facultad de Ciencias de Educación de La Plata el alumno debe asistir a seis lecciones del profesor por lo menos dictadas a las alumnas del Liceo de Señoritas, anexo a la Facultad, o del Colegio Nacional Anexo a la Universidad; después de ellas puede empezar la práctica personal que no podrá hacerla antes de haber aprobado los cursos de metodología general y especial. Esta práctica debe consistir en 25 lecciones de matemáticas dadas en el Liceo o Colegio en sustitución del profesor y en su presencia. Mientras el alumno asiste a la práctica debe concurrir regularmente al curso de crítica pedagógica. Toda lección del candidato deberá darse previo bosquejo o desarrollo por escrito hecho por él, para lo cual cada candidato llevará un cuaderno especial. El desarrollo comprenderá: a) proposición; b) procedimiento (principio, medio y fin); c) ilustraciones y ejercicios. Este bosquejo deberá entregarse al profesor antes de iniciar cada lección. La práctica está bajo la vigilancia inmediata del profesor de metodología especial y del decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Como se vé, estas lecciones son paralelas a los estudios teóricos científicos y no tienen la forma de estadas sucesivas a los estudios universitarios. Tampoco hay dificultades para la práctica por lo que el Liceo y Colegio son anexos a la Universidad.

En la Facultad de Filosofía y Letras, el método es, casi exactamente el mismo.

Claro está que la implantación de las estadas de un curso escolar después de los estudios, sería muy beneficioso para completar la enseñanza si fuera vigilada .

4. *Preparación post-escolar:*

Un punto importante que también falta entre nosotros es el relativo a mantener al día la preparación científica de los profesores de enseñanza secundaria.

Dado el constante desarrollo de las ciencias y la evolución que sufren los métodos de enseñanza, un profesor que pasa cinco o diez años sin renovar o completar sus conocimientos y métodos queda evidentemente atrasado y no procura todo el beneficio que su enseñanza pudiera dar. De un modo particular entre nosotros, donde la enseñanza en todos sus grados no ha alcanzado el nivel que tiene en los países viejos, su progreso y sus alteraciones son continuos tanto que podrá decirse — refiriéndose en concreto a las matemáticas — que cada diez años su enseñanza sufre una revolución verdadera; así pues los que han adquirido una dada preparación y no la revisan de acuerdo con estas evoluciones quedan inevitablemente atrasados y no van formando a sus educandos de acuerdo con el nuevo ritmo, lo que coloca a estos en difícil situación cuando tienen que iniciar estudios superiores. Estos males pueden corregirse con los dos métodos conocidos: de las conferencias anuales y de las licencias quinquenales por un trimestre o semestre; con el primer sistema los profesores de enseñanza secundaria concurren a las universidades a series de conferencias especiales a ellas destinadas con las que se los mantiene al día en sus conocimientos y métodos; con el otro se acuerda a los profesores una licencia con goce de sueldo por un semestre por ejemplo cada cinco años, a fin de que en ese período puedan asistir a series de cursos en las universidades que es donde se supone que los estudios estarán más adelantados.

La Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas de La Plata, ha aplicado el sistema primero durante varios años destinando sus conferencias especiales para los profesores de física y matemáticas del país y llegó a traer a La Plata a casi todos los profesores de esas ciencias de los Colegios Nacionales de la República, pero el método no fué aplicado de un modo amplio, pues, para ello hubiera sido preciso disponer de una partida considerable que permitiera traer a las Universidades todos los años a todos los profesores de enseñanza secundaria, lo que demandaría gastos muy elevados. Limi-

tándose a los propios profesores de física y matemáticas la Facultad de La Plata requirió varios años para reunir a los profesores de los colegios; quedaron los de escuelas normales, etc. Claro está que si en vez de una sola facultad, hubieran realizado este pensamiento las del país, los gastos habrían sido menores porque cada Universidad habría tenido su radio de acción y el servicio habría podido extenderse, tal vez, a todos los profesores de enseñanza secundaria, pero lo que importa es que esta enseñanza post-escolar se realice orgánicamente y cuanto antes por reclamarlo así los intereses de la instrucción pública, cada día con más urgencia.

NICOLÁS BESIO MORENO.

LA ORGANIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR DE ACUERDO CON NUEVOS PRINCIPIOS

Los fecundos movimientos innovadores producidos en los últimos años en el campo de las instituciones escolares, arrancan fundamentalmente de la falta de ecuación, cada vez más ostensible, entre los fenómenos sociales que se producen en el medio en que dichas instituciones—escuelas, colegios, universidades—viven, y los fenómenos característicos de su propio desenvolvimiento.

Todo cuanto se haga para conformar la vida escolar, en todas sus manifestaciones, a las soluciones planteadas o resueltas de los problemas políticos y económicos de la vida social, asegurará evidentemente la marcha progresiva de las escuelas, colegios y universidades, sin las violencias y las explosiones revolucionarias inevitables si se han de resolver, como deben serlo de cualquier modo, las antinomias existentes.

Con este criterio, a poco que se medite sobre el problema de la educación, habrá de convenirse en que la noción y la utilización actuales del trabajo escolar deben modificarse sustancialmente, así en cuanto a su concepto como a su organización, respondiendo a las variaciones fundamentales que, en ambos órdenes, ha sufrido el trabajo en general y, en particular, el trabajo industrial.

Por una parte, el trabajo originariamente considerado como fruto de una necesidad penosa e impuesta, y como revistiendo una forma degradante y servil, ha ido transformándose gradualmente en algo digno de ser deseado y realizado por sí mismo, en un valor real y propio, independientemente consi-

derado de sus efectos y de su carácter específico de productor de la riqueza; y, entendido en su más lato sentido filosófico como la traducción en actos de las propias energías espirituales, el principio del trabajo ha ido coincidiendo, cada vez más, con el principio de la personalidad que siente como un deber imperativo la necesidad de afirmarse en concreto.

Nadie ignora, por otra parte, los cambios introducidos en las formas de organización del trabajo, para evitar el desperdicio enorme de energías y de esfuerzos y, por tanto, de valores, resultado que no se conseguiría ni aun con la buena fe en el propósito y el empeño en la realización, con sólo buscar los hombres competentes y ya preparados.

Se pensó que en lugar de estar sujetos a la aparición providencial de los hombres competentes, debía iniciarse la formación de esos hombres con una sistemática cooperación común.

En el pasado, dice Taylor, prevalecía la idea que está contenida en la expresión: “los capitanes de la industria nacen, no se forman”, y la norma consistía en arrebatarse unos a otros el hombre necesario a quien podía dejarse con seguridad la elección de los métodos de trabajo. En el porvenir en cambio, se comprenderá que los hombres dirigentes podrán ser naturalmente predispuestos, pero que podrán también ser formados y que ningún grande hombre puede, con el viejo sistema de educación personal, competir con un grupo de hombres medios, organizados para cooperar eficientemente.

En el pasado, antes estaba el hombre, en el porvenir antes vendrá el sistema; sin que esto importe establecer que el hombre superior es innecesario, siendo al contrario, el mejor fin de un buen sistema poner en valor los hombres de mayores condiciones porque, con una organización sistemática, los mejores se elevan más fácil y seguramente que antes.

Un buen sistema de trabajo debe asegurar la eliminación de los factores de desperdicio de material y de energía de parte de los trabajadores, por la lucha contra el empirismo y la consideración científica de los elementos y forma de trabajo.

Debe además consistir en la consideración orgánica del trabajo mediante la estrecha y lógica correspondencia entre los varios elementos que la integran: la dirección técnica, la

inspección y vigilancia, los trabajadores, los horarios, los salarios, etc.

El simple examen de estas líneas generales de un buen sistema de trabajo que, en el orden industrial, se han ido paulatinamente incorporando a las prácticas corrientes al punto de que los que no las siguen se exponen a sentir rápida y enérgicamente los efectos de su incuria; y su comparación con los procedimientos aun en uso en el trabajo escolar, demuestran claramente cómo este último se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de energías de parte de docentes y de alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos, los horarios, etc.

Limitándonos al estudio de lo que ha sucedido y sucede entre nosotros y especialmente desde la vigencia de nuestra Ley Orgánica de la Educación Común, podemos verificar que la enorme labor realizada en el campo de la educación primaria se caracteriza por un enorme desperdicio de fuerzas y de energías: se ha hecho frente primero a las exigencias de las necesidades corrientes a medida que se han presentado y como se ha podido y el esfuerzo se ha gastado muchas veces en movimientos no coordinados, sin significación y sin resultados; se ha realizado luego el trabajo de selección en el fárrago de hechos y prácticas pedagógicas y se ha llegado al momento en que se hace como se ha visto hacer, en que se ha cristalizado una ordenada tradición de prácticas didácticas, pero en el cual no se hace todavía como se calcula que debe hacerse para alcanzar el mejor resultado.

No existe, en realidad, la conciencia clara de la finalidad que debe alcanzarse ni la de los medios más adecuados para alcanzarla. Se ha exigido en todos los tonos a los maestros un despliegue enorme de trabajo; los maestros mismos han cifrado en ello su aspiración más vehemente, pero nadie ha pensado en dar a los maestros los preceptos metódicos necesarios para economizar sus fuerzas, para evitar un inútil desperdicio y para procurarles el rendimiento proporcional a sus esfuerzos. Esta situación explica la sensación de agotamiento dominante en el maestro al terminar su año escolar: ha gastado sus fuerzas mentales y morales en tanta mayor medi-

da cuanto mayor es su espíritu de fervor y de sacrificio; las ha gastado sin contarlas y cuando se pregunta qué resultados ha obtenido se encuentra con que, en el mejor de los casos, no puede siquiera comprobarlos.

Por otra parte, para mantener en vigor la serie de prácticas conquistadas por la tradición, se hacen necesarias disposiciones reiteradas y órdenes, y si la situación de peligro para el maestro fervoroso y abnegado es la del desaliento depresivo, la del maestro sin esas cualidades morales llega a ser fácilmente rayana en la rebeldía.

Tanto una situación como la otra llevan fatalmente a la crítica de los sistemas y de las prácticas, pero si la crítica anuncia siempre la proximidad de la declinación de las tradiciones, no siempre lleva en su seno algo con que reemplazarlas y puede ser y es, las más de las veces, tan irracional e instintiva como la misma tradición.

Para que ella señale un paso adelante debe ser entendida, como se ha dicho, como una discriminación racional. No debe partir de la anulación total de lo existente: debe operar con los elementos acumulados por el esfuerzo de todos y de entre las prescripciones, las prácticas, las disposiciones, debe determinar cuales han demostrado ser útiles y en qué medida deben aprovecharse como elementos constitutivos de un nuevo orden de cosas más racional, con lo cual habrá abierto un campo en el que, a los efectos de entenderse o por lo menos de la discusión, podrán tener cabida tanto los pedagogos conservadores de la tradición, como los educadores que enarbolan la bandera revolucionaria.

Con este criterio y con la conciencia de las dificultades enormes que importa la modificación, siquiera sea en modo limitado, de prácticas tradicionales y la implantación de nuevos métodos de trabajo, se inició por las autoridades escolares nacionales de la instrucción primaria una campaña de renovación con resultados que excedieron a las mayores esperanzas y que corresponden, justo es reconocerlo también, a las condiciones de preparación profesional y de superioridad moral que caracterizan a nuestro magisterio y que lo constituyen en alto exponente de nuestra cultura nacional y en factor indiscutible del grandioso futuro reservado a nuestra patria.

Supuesto que de la mayor eficiencia de la obra del magisterio resulta, en definitiva, un aumento de la eficiencia nacional, surge, como un problema, la evidente necesidad de mejorar aquella que, hoy por hoy, no es sino el resultado de la acción individual de docentes y directores y puede considerarse como la simple suma de sus esfuerzos, realizados en forma no sistemática y con un desperdicio enorme de energías.

Para acercarse a la solución de ese problema, se pensó que debía atenderse a la ordenación sistemática del trabajo escolar mediante una definición más precisa y a la vez más amplia de las funciones de cada uno de los órganos que la realizan, maestros, directores, inspectores, y a asegurar el contralor de los resultados obtenidos, tratando de que la obra de la escuela no estuviera supeditada exclusivamente a la existencia de grandes maestros o de grandes directores, raros en virtud de su excepcional superioridad, sino que dependiera de una sistemática cooperación común que, aprovechando la existencia de aquellos como guías y puntos de referencia, levantara a la mayoría hasta el más alto grado, en forma rápida y segura.

En el sistema de trabajo escolar generalmente aceptado, toda la carga y responsabilidad recaen sobre los maestros, dependiendo el éxito para los directores e inspectores, de sus aptitudes para saber aprovechar la iniciativa y el trabajo de aquellos. Falta de justicia distributiva sentida por el magisterio y traducida en protestas y rezongos que, mal apreciados, concurren a agravar su situación y a malograr los resultados de la obra escolar, y que no puede ser neutralizada sino con excitantes y estímulos constantes: aumentos de sueldos, promociones rápidas, recompensas especiales, distinciones honoríficas, etc.

A conseguir esos estímulos tienden casi todos los movimientos del magisterio con despliegue de fuerzas dignas seguramente de mejor empleo, porque, como el que les sean acordados o no depende de autoridades que se mueven en esfera exterior a la función docente, los resultados son siempre precarios: el éxito significa cuando más una corta tregua en la lucha; el fracaso es el desaliento y la depresión; y en uno y otro caso se reconoce como un postulado una situación de dependencia subalterna que anula los factores de espontaneidad y de libertad que deben caracterizar la acción del maestro.

Los bien entendidos intereses del magisterio deben llevarlo a encarar el problema de la definición de sus propias funciones y de una mejor organización de la tarea escolar.

En un sistema escolar bien entendido y cuando se cuenta, como sucede en la Capital, con un personal docente en su casi totalidad diplomado y con las condiciones de preparación general y profesional necesarias, la iniciativa en la enseñanza que se traduce en trabajo intenso, buena disposición de ánimo e ingeniosidad, debe dejarse librada al *maestro*: es función que le pertenece por definición y en la cual no puede ser sustituido por nadie sin entorpecer la buena marcha de la escuela; es función que debe ejercer con amplia libertad y autonomía y sin otras limitaciones que las que resultan de los planes y programas y del contralor de los resultados.

La tarea de estrecha vigilancia y de continuas incursiones en el campo de la docencia reservado al maestro, debe sustituirse, cada vez más, para el *director*, por la preparación bien meditada de los programas de estudios y de su distribución en el año escolar, por las instrucciones precisas y claras para su mejor aplicación práctica, por la comprobación regular e inteligente de los resultados, por la observación y estudio de las iniciativas del personal docente, con el fin de coordinar los esfuerzos de cada uno y multiplicar su eficiencia en beneficio de todos.

Del mismo modo que el director no debe sustituir al maestro en la función propia de éste, el *inspector* no deberá invadir las atribuciones privativas de unos y otros. Su función comprende dos órdenes de actividades inherentes al cargo: las que deben dirigirse a estudiar los métodos y procedimientos y a preparar las instrucciones para hacer factibles las mejoras; y las que se refieren a la vigilancia y ejecución del trabajo escolar y a la comprobación de los resultados, de acuerdo con un plan de instrucciones fijado.

De este modo, las funciones de director e inspector no deben ser mero trasunto de una situación accidental de superioridad gerárquica, sino concurrentes a la realización de una obra orgánica e integral, y no necesitan apoyarse, para su ejercitación, en reglamentaciones disciplinarias sino en el consciente acuerdo y voluntaria colaboración: cada vez se afirma más el concepto de que el gobierno de una organización

cualquiera, como el de los estados, debe proceder con el concurso de los gobernados.

Si no se cuenta con la buena voluntad de los maestros de nada valdrá su preparación técnica, y la acción directiva ha de encaminarse principalmente a obtener de los maestros el convencimiento de que la tarea diaria es razonable y de que cumplida debidamente ha de traer aparejadas, de inmediato, las compensaciones materiales y morales condignas.

Para ensayar, sin peligro, un sistema tal como el esbozado, se determinó cuáles serían los elementos objetivos de auto-contralor para el maestro y de comprobación de los resultados para directores e inspectores: *el plan de estudios y los programas sintéticos* dictados por el Consejo Nacional de Educación y cuyo cumplimiento debe, por la ley, vigilar la Inspección Técnica; *los programas analíticos* que con la distribución de sus asuntos en períodos de uno o dos meses, es tarea propia de los directores; *los cuadernos de tópicos* en los que con la anticipación de un día, por lo menos, debe constar la forma y medida en que dichos programas analíticos se van aplicando; y *los cuadernos de deberes* de los alumnos en los cuales, día por día, clase por clase, deben reflejarse, en la variedad de las ejercitaciones que impliquen las lecciones y como parte integrante de las mismas, no sólo la materialidad del cumplimiento del propósito formulado por el maestro en su cuaderno de tópicos, sino también la marcha metodológica seguida y los resultados alcanzados.

Tratándose de elementos incorporados ya a nuestra vida escolar todos ellos, el nuevo sistema no importaba otra innovación que la de asegurar su más ajustada correlación y la modificación más sustancial del concepto del cuaderno de deberes. Este último debió perder su característica de elemento decorativo destinado a impresionar por su presentación cuidada, sus detalles caligráficos, sus mapas y sus ilustraciones, fruto de horas extraordinarias de trabajo escolar o casero, sin conexión con la tarea educativa e instrucción diaria, para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro, en cada lección y en la medida de sus propias fuerzas; en que cada conocimiento nuevo y cada adquisición de aptitudes

se revelan en la ejercitación y aplicación práctica correspondiente: problemas, ejercicios de elocución y de composición, dictados, croquis, esquemas, cuadros sinópticos, resúmenes, etc., respondiendo al concepto de que la actividad escolar no ha de tener por único agente al maestro, sino que ha de orientarse en el sentido de llevar al niño a *hacer*, para poder alcanzar el ideal a que todo el mundo aspira hoy: el de que la escuela primaria sea verdaderamente práctica y aun de carácter pre-profesional y pre-industrial, entendido este último término, no en su acepción puramente técnica, sino en el trabajo ordenado y fecundo, en el de iniciar y aplicar ideas con ingenio práctico y ejecutivo para obtener la mayor productividad.

Concebido el cuaderno de ejercitación como elemento animado y actual, en lugar de reflejo y eco apagado de la vida y actividad, ha traído como consecuencia la supresión de ese verdadero tormento chino que significaba, para el maestro, la corrección con tinta roja de los cuadernos de los alumnos, tarea ímproba y sin resultado porque los niños no vuelven la vista atrás para aprovechar la experiencia del maestro.

La eliminación de esa pesada e inútil tarea era necesaria si el maestro se propone como objetivo el trabajo más intenso, y más noble, de corregir al niño para formar su espíritu y dotarlo de aptitudes, en vez de corregir los cuadernos para presentarlos sin faltas y con adornos superfluos.

Por otra parte, la eliminación de esos esfuerzos inútiles porque no se traducen en resultados correlativos, lo mismo que la supresión de ciertas tareas escolares de productividad inferior, equivalentes a las que, en los regímenes industriales, se han llamado de *sub-trabajo*, suponen una mayor intensificación del trabajo real y una mayor aceleración en el ritmo de su marcha, y esta situación ha sido encarada con el propósito de facilitarla poniendo a los maestros en condiciones más favorables para hacerle frente con éxito.

Para hacer posibles las exigencias relativas a la mayor intensificación de la labor docente y a la mayor aceleración del ritmo de la marcha del trabajo escolar, se procedió con criterio análogo al que ha motivado las conclusiones aceptadas generalmente por las organizaciones industriales respecto a la duración del día de trabajo y a su distribución horaria.

En ese sentido se dispuso la implantación de vacaciones

de mitad de curso, no por motivos de orden climatérico sino respondiendo a la más conveniente distribución del trabajo docente y a su mayor eficiencia.

Se adoptó además un nuevo tipo de horario escolar, más corto que el vigente hasta entonces y dividido en sesiones horarias reducidas a 45 y 40 minutos, con lo que se pudo disponer de un instrumento más en consonancia con la intensidad del trabajo exigido y mejor adaptado a la curva de eficiencia de los resultados y de fatiga mental de los alumnos.

En síntesis, la nueva organización del trabajo escolar descansa en estos dos grandes principios:

1º La eliminación de las prácticas y procedimientos que importan un desperdicio de fuerzas y energías y, por ende, de valores.

2º La ordenación sistemática del trabajo mediante la definición precisa de las funciones de cada uno de los órganos y la correlación e integración de las mismas con un criterio de cooperación común.

Los medios escogidos para la mejor realización de estos principios son los siguientes:

- a) Una distribución más racional y equitativa de las cargas y responsabilidades que incumben a cada uno de los órdenes de funcionarios que realizan la obra docente.
- b) La determinación de los elementos objetivos de autocontralor para el maestro y de comprobación de los resultados para directores e inspectores.
- c) La reducción del horario escolar considerado en conjunto y de las sesiones de trabajo en que se distribuye
- d) La intensificación del trabajo escolar y la aceleración del ritmo de su marcha.
- e) La constancia obligada del trabajo realizado en cada caso por los alumnos, individual o colectivamente, en forma que permita en todo momento su contralor y la comprobación de la eficiencia de los resultados.

Los resultados obtenidos en el ensayo de este sistema de trabajo durante dos años, en un organismo escolar tan vasto y complejo como el de la ciudad de Buenos Aires cuyas escuelas primarias cuentan con 200.000 alumnos, se han tradu-

cido de inmediato por la disminución del sedentarismo en las escuelas y las mejores condiciones para el trabajo de maestros y alumnos; por la más fácil individualización de los niños deficientes fisiológicos o mentales y la consiguiente posibilidad de la organización científica de las clases especiales que han de recibirlos; por la mayor eficiencia de los resultados que no dependen ya casi exclusivamente de las condiciones personales de maestros y directores; por el mayor valor de la personalidad del alumno y del maestro; por la autonomía que, dentro de la función propia, se le reconoce a uno y otro; por la mayor tranquilidad y seguridad reveladas en su tarea por los maestros y el más alto grado alcanzado por su colaboración voluntaria; por la sólida base que representa para la implantación de una bien organizada escuela práctica, escuela del trabajo, al hacer imposibles lo sensayos artificiosos y de mera simulación de ese tipo de escuela..

Estos resultados, ya tan apreciables, habrán de afianzarse con la extensión del sistema de trabajo implantado en sus líneas generales y directrices, con la más precisa definición de las funciones, y con la tipificación de los medios e instrumentos de trabajo y de las ejercitaciones correspondientes; y permitirán aprovechar, con mayores frutos, la obra grande y meritoria realizada por los que no han precidido en la tarea y dar mayor unidad a sus elementos, haciéndolos converger más vigorosamente a la consecución de la alta finalidad propuesta a la escuela pública: en el orden individual, formar la conciencia de sus educandos y dotarlos de aptitudes físicas, mentales y morales; en el orden social y humano, poner en valor esas aptitudes, creando hábitos y sugiriendo ideales de trabajo, de cooperación, de solidaridad nacional y social que lleven a asegurar para nuestro país, sobre la ancha e incommovible base de un sano y hondo sentimiento de patria, una situación de preeminencia y de respeto en el concierto de las actividades productoras y de las concepciones éticas de los pueblos.

JOSÉ REZZANO.

LA ANTROPOLOGIA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ARGENTINA

I

CONCEPTOS Y DEFINICIONES DE LA ANTROPOLOGÍA

Emil Schmidt, fallecido hace muchos años, ha sido uno de los primeros que buscó dar orden y sistema a la terminología usual de las materias que llamamos antropológicas, y definir las al mismo tiempo (1).

El componente *anthropos*, según él, debe reservarse para designar el hombre en conjunto, no el individuo. El estudio del hombre aislado, ya es cosa de muchas otras ciencias, como ser de la anatomía, de la fisiología, de la patología, etc., todas ellas derivaciones de tendencias terapéuticas, mientras que el punto de vista científico, es relativamente moderno.

Analizando los términos *grafia* y *logía*, Schmidt propuso reservar (siempre que a esto no se oponía el uso antiquísimo por el cual la respectiva palabra ha adquirido un sentido bien definido) las palabras compuestas con el primer término, para materias en las cuales se *describe sencillamente*, el tema o asunto indicado por el primer componente (v. g. fitografía, descripción de las plantas); mientras que el final *logía*, debe quedar reservado para los casos en los cuales se *estudia* la respectiva materia *comparativamente* (v. g. fitología, botánica comparativa). Términos ya sancionados y definidos por el uso, e. d. que escapan a la restricción propuesta por nuestro autor, son

(1) EMIL SCHMIDT: *Das System der anthropologischen Disciplinen. Centralblatt für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte*. II. p. 97 - 102. 1897.

p. e. geografía y geología; arqueología (cuya labor es tanto descriptiva como comparativa), etc. Pero hay materias no definidas todavía, y para ellas bien puede ser terminante la proposición de E. Schmidt. Esto pasa respecto a los términos *etnografía* y *etnología*, ambos usados indistintamente, pero todavía hay tiempo para recomendar su aplicación según el caso dado (ver más adelante).

Combinando entonces los términos recién definidos, resulta: *antropografía*, es el estudio descriptivo del género humano; y *antropología*, el estudio comparativo del género humano.

La tercera proposición de E. Schmidt, se refiere a la distinción exacta entre los términos raza y pueblo y su equivalente griego. Raza, debe significar un conjunto humano *físicamente* caracterizado por particularidades más o menos iguales; pueblo, un conjunto humano "*intelectual y socialmente*" caracterizado por particularidades más o menos iguales. El equivalente griego — indispensable para crear los respectivos términos técnicos — falta respecto a la palabra raza: Schmidt propone entonces dar a la voz *phyle* el sentido indicado. El equivalente para pueblo, ya existe; es *ethnos*.

Para el idioma castellano, hay un serio inconveniente respecto a la voz *phyle*; debe transformarse en *fil—*, al tomar carta de ciudadanía sus respectivos componentes (p. e. filogenia), pero entonces no puede distinguirse de *fil—*, hispanización de otra palabra griega: *philos*, amigo, palabra que se halla en muchas compuestas, filosofía (la materia de los amigos de la sabiduría), filología (la materia de los amigos de la palabra), p. e. Me veré pues obligado a conservar la ortografía incorrecta *phyl—* para dar a entender que el respectivo término compuesto, contiene la designación: raza, no la designación: amigo.

Combinando (como ya lo fué hecho anteriormente con la palabra *anthropos*) los términos griegos para raza y pueblo, con aquellos que significan su estudio ora descriptivo ora comparativo, resulta: *phylografía* y *phylología*; *etnografía* y *etnología*.

Nuestro autor hace notar también la importancia de confrontar en un estudio científico, al hombre (en el sentido colectivo), con el animal (también en el sentido colectivo), pero limita esta confrontación a los caracteres físicos, lo que no es

justificable: ella también debe referirse a los "intelectuales y sociales".

Al fin, concluye su artículo con la definición siguiente:

CLASIFICACIÓN DE E. SCHMIDT (1897)

ANTROPOLOGÍA, EL ESTUDIO DEL GÉNERO HUMANO

1. Procedimiento naturalista.

Objeto: Las manifestaciones físicas del género humano: *Antropología física o somática*.

El hombre como especie, opuesto al animal: *Antropología zoológica*.

Las razas del género humano.

Procedimiento descriptivo: *Phylografía*.

Estudio de las leyes respectivas: *Phylología*.

Objeto: Las manifestaciones intelectuales y sociales del género humano: *Antropología étnica*.

Estudio descriptivo de los pueblos: *Etnografía*.

Investigación de las leyes en la vida intelectual de los pueblos: *Etnología*.

2. Procedimiento histórico en el estudio de las etapas anteriores e inferiores del género humano: *Antropología histórica o Prehistoria*.

II

LA ANTROPOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE BUENOS AIRES

Trabajos como el de Schmidt que acabamos de analizar en sus puntos principales, tenían para el que escribe estas líneas una importancia especial cuando se decidió en 1903, como primero en Sudamérica, llevar la antropología a la cátedra universitaria. Para este efecto, dictó en la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires — previa autorización del Consejo académico de ella — un curso libre de antropología cuyo programa era el siguiente:

PROGRAMA DEL CURSO LIBRE DE ANTROPOLOGÍA

Dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires por el Dr. R. Lehmann-Nitsche

AÑO 1903

- Setiembre 25: Introducción. — La pigmentación de la piel en las diferentes razas humanas.
- Octubre 2: El pelo en las diferentes razas humanas.
- » 9: Particularidades de la cabeza, dependientes de la forma del cráneo, en las diferentes razas humanas.

- Octubre 16: Particularidades de la cabeza, independientes de la forma del cráneo, en las diferentes razas humanas (ojo, nariz, orejas, boca).
» 23: El cráneo en las diferentes razas humanas.
» 30: La altura del cuerpo en las diferentes razas humanas.
Noviembre 6: Las proporciones del cuerpo en las diferentes razas humanas.
» 15: El indígena argentino fósil y actual.
(Esta última conferencia se da en el Museo de la Plata).

En el año siguiente, invitado por el entonces decano de la misma facultad Doctor Norberto Piñero, dictó otro curso libre que destinaba a asuntos de paleantropología, término usado ya, de vez en cuando, por otros autores, pero que según nuestro criterio (compárese nuestro artículo del *Globus*) debe reservarse para las materias antropológicas que se refieren a la época cuaternaria (y terciaria). Esta vez, el curso libre fué dictado en la primera parte del año universitario, pues debía trasladarme a Stuttgart, sede del 14º Congreso Internacional de los Americanistas donde representara a la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires. He aquí el programa del curso libre de 1904:

PROGRAMA DEL CURSO LIBRE DE PALEOANTROPOLOGÍA

Dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires por el Dr. R. Lehmann-Nitsche

AÑO 1904

- Mayo 11: Definiciones. — Geología del cuaternario europeo, especialmente la época glacial.
» 16: Los caracteres físicos del hombre fósil europeo, con especialidad la raza de Neanderthal.
» 23: Las diferentes razas humanas de la época cuaternaria europea.
» 30: La parte psíquica del hombre fósil europeo.
Junio 6: La formación pampeana. Su paleogeografía, paleofitología, paleozoología.
» 13: Las particularidades del cuerpo del hombre fósil argentino.
» 20: La industria del hombre fósil argentino (con proyecciones luminosas) y las relaciones con el hombre fósil europeo y norteamericano.
» 27: El *Pithecanthropus erectus* de Java y su posición curiosa entre el hombre y los monos.
Julio 4: Resumen sintético referente a hallazgos del hombre fósil. Diferentes teorías sobre el origen del género humano.

Vuelto de Europa, fuí sorprendido con la fausta nueva que el Doctor Norberto Piñero pensaba asegurar para el porvenir, la enseñanza de la antropología en la Facultad de filo-

sofía y letras y que yo estaba designado candidato para la primera cátedra sudamericana de esta ciencia, aun no oficialmente reconocida en la mayoría de los países europeos. Nombrado por el Poder Ejecutivo, con fecha 11 de Septiembre de 1905, catedrático titular de antropología en dicha Facultad, dicté en el mismo año, en los meses restantes, buena parte del programa que sigue, y que no carece de cierto interés por ser el primero oficial según el cual, en adelante, seguía y sigo dictando la materia de mi especialidad.

PROGRAMA DEL CURSO DE ANTROPOLOGÍA

Dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires por el Dr. R. Lehmann-Nitsche

AÑO 1905

I. Definición de antropología. — Diferentes modos de aplicar este término que llega a significar "Historia natural del hombre". — Resumen histórico de tal "Historia natural".

II. Sistemas modernos de la división de la antropología y su valor. — Sistema del conferenciante: Antropología zoológica y antropología de las razas humanas, cada una dividida en física, psíquica y social.

"Antropología física de las razas humanas", el tema del presente curso.

III. Pigmento *a*) de la piel. — Estructura microscópica de ésta. — Pigmento del corión, del epidermis. — Significación de "color" y "dibujo". — Cantidad del pigmento según la edad, el individuo, la raza. — Albinismo, melanismo. — Clasificación de las razas humanas según el pigmento.

IV. Pigmento *b*) del pelo, y los diferentes tipos del pelo. — Estructura microscópica de éste. — Pelo fetal, pelo definitivo. — Hipertriquia. — Clasificación de las razas humanas según el pelo.

Correlación entre el pigmento de la piel y el pelo.

V. Talla del cuerpo, según la edad, el sexo, el individuo, la raza. — Gigantes, enanos. — Sus dos tipos. — Clasificación de las razas humanas según la talla.

VI. Proporciones del cuerpo; su demostración métrica y gráfica por medio de diferentes sistemas. — Su valor para la clasificación de las razas humanas.

Correlación entre la talla y las proporciones del cuerpo.

VII. Cabeza *a*) cráneo. — Elementos de anatomía. — Estudio especial del cráneo: craneología (craneoscopia y craneometría). — Diferentes "tipos" de cráneos, debidos a la edad, al sexo, al individuo, al medio, a la raza. — Historia y errores de la craneología. — Su valor para la clasificación de las razas humanas.

VIII. Cabeza *b*) partes blandas.

Ojo. — Estructura anatómica. — Pigmento del iris. — Pliegue "mongólico".

Nariz. — Estructura anatómica. — Diferentes tipos.

Boca. » » » »

Oreja. » » » »

Correlación entre el cráneo y las partes blandas para representar la "fisonomía".

IX. Conclusiones. — Diferentes sistemas de clasificación del género humano. — Unidad y pluralidad. — Monogenismo y poligenismo. — Importancia de los caracteres psíquicos (idioma, cultura) y sociales para reflejar los caracteres físicos del género humano.

La nueva tarea — enseñar una materia no representada todavía en universidades argentinas — obligaba a su representante a perfeccionar continuamente el programa respectivo. Por consiguiente, para el año siguiente (1906), busqué ante todo definir lo más exacto posible, con términos bien adecuados, el objeto de la antropología y sus divisiones de ahí resultantes.

Respecto a la definición de la antropología, dije en el programa para 1906, lo siguiente:

Antropología, el estudio físico y psíquico del género humano bajo el punto de vista comparativo (comparación con los demás vertebrados, comparación de las diferentes razas humanas entre sí). Resultan por consiguiente cuatro grandes divisiones:

- Ia *Antropología zoofísica,*
- IIa *Antropología phylofísica,*
- Ib *Antropología zoopsíquica,*
- IIb *Antropología phylopsíquica.*

Las partes I^a y II^a formarán el tema de las conferencias del presente año.

Respecto a las dos secciones recién definidas, el programa de 1906 contiene un índice, más bien una sinopsis muy detallada que a causa de su gran extensión, ya no puede ser reproducida íntegra. Baste decir que me empeñé, ante todo, completar el programa de 1905, con la parte zoofísica, enseñando con este fin, elementos de zoología general y ocupándome de los órganos rudimentarios y atávicos en el cuerpo humano y de su definición y valor para la historia filogenética del hombre. La parte phylofísica, era dedicada, como en el año anterior, a los caracteres del cuerpo humano por los cuales las razas humanas se distinguen entre sí principalmente, terminando esta reseña, en manera más amplia que en 1905, con los elementos de la clasificación según los sistemas antiguos y modernos, y con conclusiones generales y filosóficas.

Tanto nuestra definición de la antropología que va acompañada de una nomenclatura lógica y consecuente, como también la incorporación de la nueva materia al plan didáctico de

la Universidad de Buenos Aires (por lo cual ésta se adelantó a casi todas sus hermanas del Mundo antiguo y nuevo), dió motivo a un artículo sinóptico que bajo el título: "Paleoantropología. Una contribución para la división de las materias antropológicas", publicamos en el mismo año en la revista *Globus*, muy difundida en esa época (1). Nuestro artículo representa la explicación científica de la introducción a nuestro primer curso libre, dado en la Facultad de filosofía y letras, en el año 1903. Con agregar el término *palaios* a los respectivos términos, proponíamos indicar con una sola palabra que la época geológica a la cual se refiere el respectivo asunto, es anterior a la actual, e. d. cuaternaria o terciaria.

No puede ser tarea de estas líneas, exponer todos los ensayos que se han hecho por parte autorizada o por personas poco competentes en el asunto, para definir y sistematizar las materias llamadas antropológicas; el que se interesa de los detalles, debe consultar el "Sistema de la antropología (física) y bibliografía antropológica" y las "Observaciones a la bibliografía antropológica" del profesor R. Martin (2), actualmente titular de la única cátedra de antropología en una universidad alemana (Munich) y bien conocido por su Manual, obra moderna sobre la materia; los dos citados estudios de Martin, tratan al mismo tiempo del modo cómo clasificar bibliográficamente, nuestra materia. Yo por mi parte, no he visto motivo para cambiar el concepto o la división de la antropología tal como la expuse en el programa de 1906; pero me ví obligado, por nuevas exigencias didácticas, tratar con preferencia ciertos capítulos a costas de otros, y ésto por los motivos siguientes:

En el año 1905, cuando se creó para la Facultad de filosofía y letras de la Universidad nacional de Buenos Aires, la nueva cátedra de antropología, pude tratar esta materia casi

(1) R. LEHMANN - NITSCHKE: *Paläoanthropologie. Ein Beitrag zur Einteilung der anthropologischen Disziplinen. Globus*, LXXXIX, p. 222 - 224. 1906.

(2) RUDOLF MARTIN: *System der (physischen) Anthropologie und anthropologische Bibliographie. Korrespondenzblatt der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft*. XXXVIII, p. 105 - 119. 1907. — *Bemerkungen zur anthropologischen Bibliographie. Ibidem*. XXXIX, p. 50 - 52. 1908.

únicamente *bajo el punto de vista del naturalista*: tan es así que en el año 1907 (Agosto 26), la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales de la Capital, dictara una ordenanza que obligaba a los alumnos del último (quinto) año a asistir a las clases de antropología dictadas en la otra facultad, y rendir, al fin del año, junto con los estudiantes de ésta, los exámenes reglamentarios. (Debo agregar que los estudiantes de filosofía y letras, obligados a asistir al curso de antropología, eran del tercer año). Como se vé, la tarea consistía en presentar a estudiantes no preparados mayormente en ciencias naturales (tercer año de filosofía y letras) y a otros que ya disponían de una base amplia (quinto año de ciencias exactas, físicas y naturales), la misma materia en un solo curso; era pues indispensable buscar un buen camino intermedio.

En el año 1913, la Facultad de filosofía y letras fué modificada en sus fundamentos, dividiéndose sus cursos en las tres secciones de filosofía, letras e historia. Con esta reforma, resuelta el 5 de noviembre de 1912, la antropología fué atribuída a la última de estas secciones sin que el respectivo catedrático hubiese sido consultado sobre la conveniencia. De todos modos, era necesario ajustar el programa al rumbo especial, y restringiendo el punto de vista del naturalista, tratar la materia más bien *bajo el punto de vista del historiador*. Por consiguiente, dividí el programa de 1912 en cuatro grandes grupos, a saber:

- I Definiciones e introducción histórica;
- II Biología general;
- III Antropología física general;
- IV Antropología física especial.

En la sección III, traté el cuerpo humano en sus diferentes sistemas y en su totalidad, tanto bajo el punto de vista zoológico como phylológico; en la sección IV, hablé de los primates fósiles y actuales, de las teorías sobre la antropogénesis, de los homínidos y de los sistemas clasificatorios de las actuales razas humanas.

Con la nueva constitución de la Facultad, la antropología pasó al primer año del plan de estudios de la sección historia, y como sigue quedando en vigor la ordenanza ya citada de la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales (según la cual los estudiantes del último — quinto — año deben asistir a

aquel curso), surgían serios problemas cómo dictar la materia para satisfacer a ambas exigencias. Pero como el número de alumnos de la última categoría, siempre es reducidísimo o nulo a veces, no debía vacilar en ajustar el curso a las necesidades de la casa matriz, e. d. de la Facultad de filosofía y letras. Por otra parte, la creación de una cátedra especial de biología, en el año 1914, confiada al Doctor C. Jakob e incorporada a la sección filosofía (a la cual efectivamente corresponde), libróme de una tarea poco cómoda: de tratar, en el principio del curso de antropología, los elementos de la biología, quedando así disponible mayor tiempo para la antropología misma (partes III y IV del último programa) y especialmente para la sección que trata de las distintas razas humanas. Así que el programa último, correspondiente al año 1920, es el siguiente:

PROGRAMA DEL CURSO DE ANTROPOLOGÍA

Dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires por el Dr. R. Lehmann-Nitsche

AÑO 1920

DEFINICIONES E INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

Definiciones antiguas y modernas de "antropología". La del profesor: antropología física, a. psíquica, respectivamente, a. zoica, a. phylica; o las cuatro combinaciones: a. zoofísica, a. phylofísica, a. a. zoopsíquica, a. phylopsíquica.

Introducción histórica: Datos prehistóricos; Aristóteles, Lineo, Blumenbach; independencia de la antropología física. Las ideas biológicas del siglo XVIII; Cuvier y Lamarck. El cambio de los grandes problemas; Darwin y su influencia para la filosofía moderna.

ANTROPOLOGÍA FÍSICA GENERAL

El cuerpo humano, *a*) en sus diferentes sistemas, *b*) en su totalidad bajo el punto de vista zoo y phylofísico.

a) Sistemas integumental y óseo, y su importancia para la clasificación de las razas humanas; los diferentes tipos del pigmento cutáneo, del pigmento irídico, del cabello, del cráneo, y su distribución en el mundo.

Datos breves sobre los sistemas muscular, nervioso, sensitivo, intestinal, respiratorio, circulatorio y urogenital.

b) Crecimiento, proporciones y talla, y su importancia para la clasificación de las razas humanas.

ANTROPOLOGÍA FÍSICA ESPECIAL

Introducción filogenética: los antropomorfos y el pitecantropo. El hombre fósil en el mundo antiguo. El problema del hombre fósil en la formación pampeana.

Bases preliminares para clasificar las actuales razas humanas; sistemas unibasales y multibasales. La ley de combinaciones según el profesor: "razas", son combinaciones realizadas.

Antropología especial en capítulos elegidos, de varias tribus de Europa (Suecia, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, España); de Asia (China y Japón); de Africa (Negros, Boshimanes, Pigmeos); de Oceanía y Australia (Polinesios, Melanesios, Micronesios); de América (Esquimales, tribus norteamericanas, chilenas y argentinas).

Opinamos que el programa actual, bien corresponde al objeto de la enseñanza de la antropología en una facultad cuyos estudiantes no disponen de preparación suficiente en ciencias naturales (como sucede en la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires). Hemos buscado presentarles, durante el curso, un conjunto bien surtido de los datos principales de esa ciencia nueva, y fácilmente accesible aún a los jóvenes poco adelantados. Habrá sido criticado, a veces, nuestro proceder en la enseñanza, como "demasiado elemental"; no siendo posible satisfacer a todas las exigencias, prefiero este reproche al opuesto: que la enseñanza es demasiado elevada e incomprensible para la mayoría de los asistentes. Puedo asegurar que siempre he buscado seguir un prudente camino medio: *in mediis virtus!*

Para completar los datos recién expuestos sobre la enseñanza de la antropología en la Universidad de Buenos Aires (Facultades de Filosofía y letras, y de Ciencias exactas, físicas y naturales), debe citarse el nombramiento del Señor Félix F. Outes como profesor suplente de la materia, en la Facultad de filosofía y letras, con fecha agosto 26 de 1908. La conferencia que dió para optar al cargo referido, versó sobre *El nuevo tipo humano fósil de Grimaldi*. Fué publicada en los *Anales de la Sociedad Científica Argentina* (LXVI, 253-270, con 11 figuras en el texto. Buenos Aires, 1909). Dicha conferencia fué dada el 1º de Agosto de 1908.

El profesor Outes, en una que otra oportunidad, dictó cursos complementarios de la materia.

PROGRAMA DE LOS CURSOS DE ANTROPOLOGÍA

Dictados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, por el profesor suplente D. Félix F. Outes

AÑO 1909

La serie pampeana de la República Argentina. — Resumen histórico de la Paleantropología argentina. El *Tetraprothomo argentinus* y el *Homo neogaeus*. El *Diprothomo platensis*. Los caracteres morfo-

lógicos del hombre cuaternario bonaerense. Las diversas manifestaciones de la actividad humana señaladas en la serie pampeana. El hombre cuaternario en la provincia de Córdoba. — El hombre cuaternario en las gobernaciones patagónicas.

AÑO 1910

Repetición de los temas anteriores, precedidos de una primera parte en la que fué tratado: El problema arqueológico del hombre terciario en Europa. — Nociones generales sobre la era pleistocena en Europa. — Caracteres morfológicos del hombre pleistoceno europeo. — El arte en Europa durante la era pleistocena.

AÑO 1911

Repetición del curso de 1910.

AÑO 1917

El problema de la existencia del hombre terciario. Caracteres de la era cuaternaria. Los caracteres morfológicos del hombre cuaternario. La teoría del tallado intencional y la clasificación de los tiempos prehistóricos. Las manifestaciones industriales del hombre cuaternario. Las manifestaciones artísticas del hombre cuaternario.

El que firma estas líneas, como también el profesor suplente, además de su labor didáctica, han podido animar a algunos jóvenes para que dedicaran su interés a la antropología cuando pensaban hacer sus tesis para optar al título de doctor; al fin de estas líneas, puede verse la lista correspondiente.

III

LA ANTROPOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundada en 1906 la Universidad Nacional de La Plata, los institutos provinciales ya existentes pasaron a la Nación, sufriendo una transformación correspondiente. El Museo de La Plata, por consiguiente, fué ampliado a una Facultad de Ciencias Naturales, encargándose a los jefes de sección, de dictar en carácter de profesores, sus respectivas materias. El que suscribe, llamado en 1896 por el entonces director del Museo, Dr. Francisco P. Moreno, para encargarse de la sección antropológica y desempeñando este puesto desde el 7 de julio de 1897, fué nombrado por el Poder Ejecutivo de la Nación, profesor de antropología con fecha 7 de febrero de 1906. Como el número de los estudiantes en la Facultad de ciencias

naturales no correspondía, desgraciadamente, a las altas aspiraciones de los intelectuales argentinos que deseaban procurar a la patria un nuevo centro de enseñanza científica, también el número de estudiantes en los cursos antropológicos, o fué muy reducido o nulo. De todos modos, el titular buscaba desarrollar, en una forma sinóptica, el mismo plan ya analizado de la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires, presentándose esta vez, la ventaja de tener alumnos preparados en mejor grado para las ciencias naturales, y más aptos, por consiguiente, a seguir un curso de antropología dictado bajo el punto de vista del naturalista. Hasta he tenido la satisfacción de dirigir a un alumno en una investigación altamente científica e importante, relacionada con un problema muy discutido de la paleo-antropología argentina (véase la lista de las tesis, al fin).

En la sección Pedagogía de la Facultad de derecho y ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Plata, creada juntamente con la nueva Universidad, dirigida durante muchos años por el profesor Don Víctor Mercante y transformada en 1914 en Facultad de Ciencias de la Educación, también fué dictado un curso de antropología por el profesor Rodolfo Senet. El programa que ha desarrollado, va a continuación. Comparándolo con el nuestro, se vé que el profesor Senet ha buscado tratar también el capítulo de la degeneración y la aplicación de ciertos resultados antropológicos para la práctica escolar.

PROGRAMA DEL CURSO DE ANTROPOLOGÍA

Dictado en la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata por el Prof. Rodolfo Senet

BOLILLA 1. *Antropología*. — Bosquejo histórico. — Estado actual de esta ciencia. — Ciencias auxiliares. — División de la antropología. — La antropología pedagógica.

BOLILLA 2. *Filogenia y ontogenia*. — Principio de Fritz Müller. — Leyes de filogenia. — La seriación de Ameghino. — El principio del paralelismo como base del método en la enseñanza.

BOLILLA 3. *Antropogenia*. — Los precursores del hombre. — Las doctrinas de Ameghino y su árbol filogenético. — Los hallazgos europeos y americanos. — Estado actual de la cuestión antigüedad del hombre. — Aplicaciones a la metodología general.

BOLILLA 4. *Etnología y Etnografía*. — Conceptos de especie y de raza. — Las razas humanas: clasificación y descripción. — Determinación de los caracteres étnicos en los alumnos.

BOLILLA 5. *Antropología física*. — El hombre del punto de vista de la antropología física. — Caracteres primitivos y adquiridos. —

Clasificación de los caracteres: atávicos, teratológicos, bestiales y proféticos. — Determinación de estos caracteres en los alumnos.

BOLILLA 6. Estigmas somáticos de degeneración. — Clasificaciones de los estigmas. — Discusiones sobre la relación de lo somático con lo psíquico. — Valor relativo de los estigmas según el criterio filogénico. — Estigmas profundos. — Examen de los alumnos.

BOLILLA 7. El pelo. — Anatomía del pelo. — Teorías sobre la presencia del pelo. — Clasificación del pelo. — El pelo como carácter étnico. — Estigmas de degeneración. — Piel. — Anatomía, coloración, estigmas.

BOLILLA 8. Cráneo facial. — Ojos, nariz.

BOLILLA 9. Orejas. — Boca. — Dientes.

BOLILLA 10. Cráneo cerebral. — Teoría vertebral del cráneo. — Evolución del cráneo: puntos de osificación. — Evolución ulterior del cráneo.

BOLILLA 11. Antropometría. — Puntos craneométricos en el vivo y en la calavera. — Variaciones. — Mensuras en el cráneo facial: diámetros, índice facial. — Investigaciones realizadas en la Sección Pedagógica.

BOLILLA 12. Índices orbitario y nasal. — Mensuras en la oreja. — Angulos facial y goniaco. — Prognatismo. — Valor del prognatismo. — Aparatos mensuradores. — Investigaciones realizadas en la Sección Pedagógica. — Valor del ángulo facial como índice intelectual.

BOLILLA 13. Diámetros máximos y mínimos. — Mensuras. — Circunferencias y curvas. — Mensuras. — Índice cefálico. — Discusiones acerca del índice cefálico y su relación con las aptitudes. — Estadísticas de la Sección Pedagógica.

BOLILLA 14. Capacidad craneana. — Cubaje craneano. — Fórmula de Broca para el vivo. — Proceso de crecimiento por edades y sexos. — Principio de Broca sobre el crecimiento del cráneo. — Densidad del encéfalo por edades y sexos. — Relaciones entre la capacidad, densidad, riqueza fibrilar y la inteligencia.

BOLILLA 15. Deformaciones craneanas. — Anomalías del volumen: microcefalia e hidrocefalia — Determinación de la semimiario y microcefalia e hidrocefalia curada. — Sus consecuencias del punto de vista psíquico. — Teoría de Gratiolet. — Trascendencia pedagógica.

BOLILLA 16. — Deformaciones étnicas. — Deformaciones por sinóstitosis prematuras. — Estigmas de degeneración del cráneo. — Estudio del cráneo en conjunto en el vivo. — Valor de las deformaciones y de los estigmas del punto de vista psíquico.

BOLILLA 17. Tronco. — Proceso de crecimiento del tronco. — Mensuras: altura del vertex sentado, circunferencia torácica, diámetros. — Estadísticas de la Universidad de La Plata. — El mobiliario escolar del punto de vista de las conclusiones antropométricas. — Desviaciones del raquis. — Influencia del mobiliario, métodos pedagógicos en estas deformaciones.

BOLILLA 18. Talla. — Cartabones. — Evolución de la talla por edades y sexos. — Estadísticas de la Universidad de La Plata. — Aplicaciones didácticas. — La talla y las proporciones del cuerpo según los distintos cartabones. — Aplicaciones a la elección de bancos. — Estigmas de degeneración de la talla: enanismo y gigantismo. — La talla y la *longue envergure* por sexos y edades. — La talla y el peso. — Estadísticas de la casa. — Comparación con las estadísticas extranjeras. — Resultados prácticos.

BOLILLA 19. Extremidades. — Mensuras y aparatos. — Proceso de crecimiento. — *Longue envergure*. — Uñas: estigmas. — Estadísticas y su comparación con las de la Universidad de La Plata.

BOLILLA 20. Peso. — Proceso del peso por edades y sexos. — Retardados del punto de vista físico.

Como al fin del presente año (1920), dicha Facultad fué modificada y ampliada a una "Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación", y como el profesor Senet piensa acogerse a los beneficios de la jubilación, en el momento de terminar este artículo (diciembre 31 de 1920), no puedo decir nada sobre el papel de la antropología en la nueva Facultad platense; pero es de suponer que ocupará el lugar que le corresponde como "ciencia del hombre".

IV

TESIS ANTROPOLÓGICAS, PRESENTADAS PARA EL DOCTORADO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

Facultad de Filosofía y Letras

1911. JULIANE A. DILLENIIUS. — Craneometría comparativa de los antiguos habitantes de La Isla y del Pukará de Tilcara (provincia de Jujuy). Revista de la Universidad de Buenos Aires, XXI, p. 303 - 341. 1913. — Una edición especial, representa el N° XII de las "Publicaciones de la Sección Antropología de la Facultad de filosofía y letras", Buenos Aires, 1913. 92 pp., 3 lám. Otra edición especial, la "Tesis para el doctorado en filosofía y letras, aprobada el 11 de septiembre de 1911". Buenos Aires, 1913, 101 pp., 3 lám. Padrino: *Dr. R. Lehmann-Nitsche*.

1920. SANTIAGO PERALTA. — La talla de los conscriptos argentinos. En prensa. Padrino: *Dr. R. Lehmann-Nitsche*.

Facultad de Ciencias exactas, físicas y naturales

1907. FERNANDO THIBON. — La región mastoidea de los cráneos calchaquíes (estudio hecho sobre 100 cráneos). Anales del Museo Nacional de Buenos Aires (3) IX, p. 307 - 346, 1908.—La edición especial es la "Tesis presentada para optar al grado de doctor en Ciencias naturales". Buenos Aires, 1907. 72 pp. Padrino: *Dr. Lehmann-Nitsche*.

1909. CARLOS A. MARELLI. — La complicación y sinóstosis de las suturas del cráneo cerebral de los primitivos habitantes de la República Argentina. Revista del Museo de La Plata

(2) III, p. 353 - 487. 1909. — La edición especial es la "Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias naturales". Buenos Aires, 1909. 141 (3) pp. Padrino: *Prof. Félix F. Outes*.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Ciencias naturales

1912. TEODORO DE URQUIZA. — Paleo-antropología argentina. Nuevas investigaciones sobre el atlas de Monte Hermoso. Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias naturales. La Plata, 1912. (20) 120 pp. Padrino: *Dr. R. Lehmann-Nitsche*.

R. LEHMANN - NITSCHÉ.

ESTUDIO ANAMNÉSICO DEL EDUCANDO

FICHA BIOGRÁFICA ESCOLAR

El examen anamnésico (del gr. *ana*, a través, hacia atrás, de nuevo, y *mnêsis*, memoria), o historia de la génesis individual, fué empleado primitivamente en psiquiatría para descubrir, mediante los informes suministrados por el mismo sujeto, sus padres y parientes u otras personas que hubieren estado en relación con aquél, sus antecedentes gentilicios y condiciones hereditarias, su método de vida y las enfermedades sufridas, las causas presuntas de su demencia y el modo como ésta se había iniciado y desenvuelto hasta el momento del examen. Poco a poco el método fué penetrando en las clínicas psiquiátricas, extendiéndose luego a las demás ramas de la medicina, pues, aun concediendo que muchos de esos datos no tienen sino un valor subjetivo, variable todavía según la capacidad de la persona interrogada, hubo de reconocerse su importancia para el estudio del enfermo, siempre que el examinador someta a una crítica severa los datos recogidos, cotejando las informaciones provenientes de diversas fuentes antes de aprovecharlas. De los hospicios y clínicas pasó, por un progreso lógico, a los establecimientos para anormales, siendo Séguin —un maestro francés, colaborador de Esquirol— el primero en proponer, en su tratado pedagógico para la educación de los idiotas (*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, publicado en 1846), un tipo de cartilla biográfica; su *Cuadro monográfico* está dividido en cinco capítulos, de los cuales el último se refiere a la etiología de la idiotez, formulando varias cuestiones acerca de la génesis del sujeto y sus antecedentes hereditarios morbosos. Desde en-

tonces numerosos modelos de cartas biográficas han sido propuestos y ensayados en dichas escuelas, únicos establecimientos educacionales donde el examen anamnésico de los alumnos ha prosperado. Ello induciría a creer que para la educación de los niños considerados normales tal investigación es inútil o por lo menos infructuosa, incurriéndose así en el error, que he puesto en evidencia en una publicación reciente (*La Paidología y la Psicología experimental en la escuela normal y en la escuela primaria*; La Plata, 1920), de considerar uniformes y generales el desarrollo y las condiciones somáticas, fisiológicas y psíquicas del hombre en sus diversas edades. Demostrado este error, cabe averiguar cuáles son los niños *normales* y cómo sabe el maestro que sus alumnos —esos niños buenos, sanos y robustos que, a su entender, como los pueblos felices, no tienen *historia*— son normales. Indudablemente, para saber esto, debe estudiarlos. Pues bien, para este estudio, que los maestros aún no realizan, sirven las fichas anamnésicas, que no son sino una parte del cuaderno biográfico que el docente debe completar a fin de conocer a sus alumnos.

Sin el examen anamnésico, sin determinar previamente los múltiples factores que pueden haber influido en la formación y desarrollo del sujeto, estableciendo su valor, la interpretación de la personalidad del educando resulta una vana empresa y su educación e instrucción se realizan a ciegas, por tanteos, rutinaria, empíricamente. Para hacer esto más evidente, piénsese en la perplejidad y hesitaciones de un horticultor a quien se entregaran, para su cultivo y desarrollo, semillas que él no conociera, sin indicarle la familia a que pertenecen, la planta de que provienen, el cultivo que requieren, el suelo, el clima, el ambiente en que prosperan...; sus tanteos y estériles ensayos, antes de llegar al resultado apetecido, si acaso llega a conseguirlo, son muy semejantes a los del maestro empeñado en cultivar y desarrollar el cuerpo y la mente de un niño que constituye para él un enigma que no se cuida de descifrar.

La historia biográfica de los alumnos corresponde a la historia clínica de los enfermos. Pero, según sea el fin que el examinador se proponga, debe variar el tenor de las fichas anamnésicas a utilizar, de suerte que es necesario preparar para cada caso un tipo especial, adaptado no solamente al fin propuesto,

sino también a las condiciones del medio, características de los sujetos, capacidad de las personas a quienes serán solicitados los datos, etc., etc. No es posible aplicar a la generalidad de los niños que concurren a las escuelas públicas, como algunos han pretendido, el tipo de ficha indispensable para los sujetos anormales, único hasta hoy proyectado. Por otra parte, las fichas propuestas tienen, todas, el inconveniente grave de exigir para su completa aplicación ciertos conocimientos de medicina que los maestros no poseen y no tienen por qué poseer, desde el momento que a las escuelas públicas no concurren los anormales profundos.

Por estas razones y con el fin de utilizar tales informes para las investigaciones de los laboratorios de Psicología y de Antropología pedagógica de la Universidad —pues, ni los fenómenos psíquicos, ni los caracteres antropológicos pueden estudiarse aislados, segregados del organismo y del ambiente, sino en función de sus múltiples modificadores: sexo, edad, cultura, herencia, anomalías, enfermedades, medio social, etc.—, redactamos en 1914 una ficha biográfica escolar, práctica y científica a la vez, en cuya parte anamnésica y gentilicia reunimos todas las cuestiones que nos parecieron indispensables, abandonando las que resultaban meramente ilustrativas o concernían a datos que nadie registra y algunas que, no obstante su importancia, podían ser resistidas por los hogares, datos que es necesario obtener por otra vía. Mas, antes de proponer la aplicación de dicha planilla en las escuelas públicas, era menester ensayarla ampliamente para salvar sus deficiencias y llenar sus posibles lagunas. Mandamos imprimir los formularios y, al iniciarse las clases de 1915, gracias al apoyo eficaz del Prof. F. Legarra, director entonces de la Escuela de Aplicación y Experimentación de la Facultad de Ciencias de la Educación (1), la empleamos en los diversos cursos de dicha Escuela. Optamos para ensayarla por el procedimiento más difícil: enviar las fichas a los hogares, acompañadas de una hoja volante que contenía, además de una nota dirigida a los padres, en la que se explicaba brevemente el objeto de la encuesta, las instrucciones para responder al cuestionario.

(1) Escuela de enseñanza primaria, cuya inscripción alcanzó el año 1915 a 520 alumnos.

La nota decía así:

Señor.....

Tengo el honor de dirigirme a Vd. con un propósito que confío hallará eco simpático en todos los hogares que se preocupan de la educación y adelanto de sus niños.

Los profesores y alumnos de esta Facultad Nacional de Ciencias de la Educación vienen trabajando sin tregua desde 1906 por deducir del estudio físico y psíquico del niño los principios pedagógicos que contribuirán a fundamentar la educación sobre bases precisas, buscando hacer de la Pedagogía una verdadera ciencia con cuyo auxilio podamos proceder en forma rápida y segura al cultivo y desarrollo integral de la inteligencia infantil, al acrecentamiento de las buenas tendencias del educando y a la corrección de las malas, todo lo cual reclama un perfecto conocimiento de la infancia en las diferentes etapas de su desenvolvimiento. Mas, para adquirir este conocimiento no basta el examen más o menos completo que del niño podamos realizar en la escuela, puesto que ignoramos una larga serie de factores esenciales en su desarrollo físico y psíquico que solo los hogares pueden revelarnos. De ahí que nos volvamos hacia los padres solicitando su apoyo para llenar ese vacío notable en nuestros estudios. Claro está entonces que esa contribución del hogar a nuestras investigaciones, para un fin científico por excelencia como es el que perseguimos, tenga un carácter eminentemente privado que permitirá a los padres comunicarnos con entera franqueza los datos que de ellos solicitamos, en la seguridad de que en ningún caso el niño podrá salir dañado con ello, sino que, muy al contrario, en posesión de esos antecedentes y del estudio antropológico y psicológico que de él hagamos, trataremos de coordinar las providencias pedagógicas a aconsejarse al maestro para el mejor éxito de la misión escolar.

Al rogarle, pues, quiera tener la bondad de contestar en la forma más completa, clara y exacta a todas las preguntas del cuestionario adjunto y agradeciéndole anticipadamente su inestimable concurso, me es grato saludarle con mi mayor consideración y respeto.

De los varios centenares de fichas distribuidas, tan sólo una nos fué devuelta en blanco, acompañada, sin embargo, de una carta donde el tutor del niño nos daba fundadas explicaciones de índole privada que justificaban su silencio; las restantes estuvieron todas en nuestro poder a la semana de iniciada su distribución. No siendo nuestro objeto hacer aquí el estudio de las respuestas obtenidas, de gran interés científico por otra parte, sólo diremos que el éxito del ensayo superó nuestras previsiones un tanto pesimistas, demostrando la posibilidad de establecer en las escuelas una investigación anamnésica seria.

Esta ficha, que no es sino una parte de nuestra *Carpetta Biográfica* —completada por otras planillas que indicaremos más adelante, impresas todas en hojas de papel recio, de 35 x 25 centímetros—, depurada de los defectos comprobados en dicho ensayo y en las sucesivas aplicaciones que de ella hemos hecho

durante cinco años como trabajo práctico de los alumnos del curso de Psicopedagogía de esta Facultad, ha quedado redactada así:

DATOS BIOGRAFICOS

(Antes de responder sírvase leer detenidamente la planilla de instrucciones)

Serie:

Ficha:

1. Apellido:
2. Nombre:
3. Fecha de la respuesta: año.: 19 ...; mes ..: ...; día.: ...
4. Fecha de nacimiento: año.: ..: ...; mes ..: ...; día.: ...
5. Edad : **Años:** ..: ...; **Meses:** ..: ...; **Días:** ...
6. Nacionalidad:
7. Ciudad o lugar de nacimiento:
8. Domicilio actual: ciudad o lugar: ...; calle: ..: ...; núm.:
9. ¿Desde cuándo vive en esta Ciudad?:
10. ¿Dónde vivió antes?:
11. ¿A qué otras escuelas ha ido y durante cuánto tiempo?:
-
- Padre:** 12. Nombre:
13. Edad:
14. Profesión u oficio:
15. Religión:
16. Nacionalidad:
17. Ciudad o lugar de nacimiento:
18. Enfermedades sufridas y a qué edad:
-
19. ¿Cuándo murió?: año: ...; mes: ...
20. ¿De qué murió?
- Madre:** 21. Apellido: ...
22. Nombre: ...
23. Edad: ... años.
24. Profesión u oficio:
25. Religión:
26. Nacionalidad:
27. Ciudad o lugar de nacimiento:
28. Enfermedades sufridas y a qué edad:
-
29. ¿Cuándo murió?: año: ...; mes: ...
30. ¿De qué murió?: ...
- Abuelo Paterno:** 31. Edad: ... años.
32. Profesión u oficio: ..
33. Nacionalidad:
34. Ciudad o lugar de nacimiento:
35. ¿Cuándo murió?: año: ..: ...
36. ¿De qué murió?: ..: ...
- Abuela Paterna:** 37. Edad: ... años.
38. Profesión u oficio: ..
39. Nacionalidad:
40. Ciudad o lugar de nacimiento:
41. ¿Cuándo murió?: año: ..: ...
42. ¿De qué murió?: ..: ...
- Abuelo Materno:** 43. Edad: ... años.
44. Profesión u oficio: ...
45. Nacionalidad:
46. Ciudad o lugar del nacimiento:
47. ¿Cuándo murió?: año: ..: ...
48. ¿De qué murió? ..: ...
- Abuela Materna:** 49. Edad: .. años.
50. Profesión u oficio: ..
51. Nacionalidad:
52. Ciudad o lugar de nacimiento:
53. ¿Cuándo murió?: año: ..: ...
54. ¿De qué murió: ..: ...
55. Número de hermanos vivos: varones;; mujeres;; **TOTAL:** ..
56. Edad de los varones: 1º;; 2º;; 3º;; 4º;; 5º;; 6º;; 7º;; ..
57. Edad de las mujeres: 1ª;; 2ª;; 3ª;; 4ª;; 5ª;; 6ª;; 7ª;;
58. Número de hermanos fallecidos: varones;; mujeres;; **TOTAL:** ..
59. Edad a que fallecieron los varones: 1º;; 2º;; 3º;; 4º;; 5º;;
60. Causa de la muerte: del 1º: ..: ...; del 2º: ..: ...
- del 3º: ..: ...; del 4º: ..: ...; del 5º: ..: ...
61. Edad a que fallecieron las mujeres: 1ª;; 2ª;; 3ª;; 4ª;; 5ª;;
62. Causa de la muerte: de la 1ª: ..: ...; de la 2ª: ..: ...
- de la 3ª: ..: ...; de la 4ª: ..: ...; de la 5ª: ..: ...
63. ¿Qué lazo de parentesco existía entre los padres?: ..: ...
64. ¿Qué lazo de parentesco existía entre los abuelos paternos?: ..: ...

65. ¿Qué lazo de parentesco existía entre los abuelos maternos?:
66. ¿Presenta el niño en su cuerpo algunas particularidades?: ...
.....
67. ¿Presentan también sus padres esas particularidades u otras?:
.....
68. ¿Y sus hermanos, abuelos y otros parientes?:
69. ¿Cómo ha sido criado?:
.....
70. ¿A qué edad empezó a hablar? Primeras palabras. Dificultades
encontradas:
.....
71. ¿A qué edad empezó a caminar?:
72. ¿Cómo ha sido la dentición?:
.....
73. ¿Ha tenido convulsiones? Edad y duración:
.....
74. Enfermedades que ha padecido. A qué edad y durante cuánto
tiempo:
1.^a:
2.^a:
3.^a:
4.^a:
5.^a:
75. Si el niño se queja a menudo de algún dolor o malestar diga
qué es lo que siente, desde cuándo sufre y si ha sido exami-
nado por su médico:
1º. Cabeza . . . :
2º. Ojos . . . :
3º. Oídos . . . :
4º. Nariz . . . :
5º. Garganta. . . :
6º. Dientes. . . :
7º. Estómago. . . :
8º. Vientre. . . :
9º. Otros dolores o malestares:
.....
76. ¿En general come con vivacidad, normalmente o con desgano?
.....
77. ¿Durante la digestión, es el niño más, menos o igualmente lis-
to que antes de comer?:
.....
78. ¿A cuál de sus padres, abuelos u otros parientes se parece
más de cara?:
.....
79. ¿Y de carácter?:
80. ¿Cómo es su inteligencia?:
.....
81. ¿Cómo es el carácter y la conducta del niño?:
.....
82. ¿Qué caprichos y rarezas tiene?:
.....
83. ¿Cómo hace los encargos?:
84. ¿Cómo es su cariño hacia sus padres, hermanos, compañe-
ros, etc.?:
.....
85. ¿Qué hará el niño cuando salga de esta Escuela?:
.....

86. **Observaciones:**
-
-
87. **Firma de la madre, padre o tutor:**

Al dorso de la hoja volante que contiene la nota que debe dirigirse a los padres, figuran las siguientes:

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR AL CUESTIONARIO

1º. Todas las cuestiones, salvo cuando se especifique lo contrario, se refieren al niño.

2º. Si por excepción algún dato no se conociera, o si la pregunta no comprendiera al niño o a la persona de quien se trate en cada caso, se dejará en blanco el renglón correspondiente, sin trazar rayas.

3º. En la respuesta a la pregunta 2 se indicarán todos los nombres que el niño tenga, subrayando aquel o aquellos que usa y cuando de un nombre no use más que la inicial se subrayará ésta únicamente; se agregará, entre paréntesis, el diminutivo o apodo con que se le llama en su casa. Si su nombre es de los que se emplean indistintamente para varones y mujeres, se anotará debajo el sexo.

4º. Al contestar a las cuestiones 3, 4, 19, etc., la indicación del mes de la fecha, de nacimiento, de fallecimiento, etc., se hará con números romanos.

5º. En las cuestiones 13, 23, 31, 37, 43, 49, etc., se pide la edad actual del padre, madre, abuelo o hermano. En los que hubiesen fallecido se anotará la edad que tenían cuando murieron.

6º. Las preguntas sobre profesión u oficio se refieren al actual o al que tenía la persona al tiempo de morir.

7º. Si el niño es huérfano las respuestas a las cuestiones 14 y 15 corresponderán al tutor, y ello se hará constar anotando al lado de cada respuesta una **t** entre paréntesis.

8º. Si muerto el padre o la madre el cónyuge supérstite ha pasado a segundas nupcias, ello se hará constar en el primer renglón de la casilla 86, agregándose la fecha de dicho segundo matrimonio. Las respuestas a las cuestiones 14 y 15 ó 24 y 25 corresponderán entonces al padrastro o madrastra, anotándose al lado, entre paréntesis, una **p** o una **m**, según el caso.

9º. Las cuestiones 18 y 28 se refieren a las enfermedades padecidas sobre todo antes del nacimiento del niño.

10º. La edad de los hermanos se anotará en años y meses, del mayor al menor, tanto en los varones como en las mujeres; así:

56. Edad de los varones: 1º. 15, IX; 2º. 10, VI; 3º. 10, VI; 4º;

5º. 6º. 7º.

57. Edad de las mujeres: 1ª. 18, VI; 2ª. 9, III; 3ª. 5, VIII; 4ª. 2, I; 5ª. XI; 6ª. 7ª.

11º. Las edades de los hermanos mellizos se subrayarán.

12º. Las cuestiones 66, 67 y 68 se refieren a cualquier particularidad en la piel, manos, pies, dientes, boca, ojos, orejas, cabeza, etc., como ser: tener seis dedos en una mano, tener los pies planos, presentar manchas en el cuerpo o mayor número de dientes que el normal, etc., etc.

13°. En la cuestión 74, se empleará un renglón para cada enfermedad, edad que el niño tenía y su duración.

14°. En la casilla de **Observaciones** estimaríamos anotara los hechos accidentales extraordinarios que puedan haber influido en la vida del niño y cuanto dato pudiera ilustrarnos más acerca de su desarrollo y muy particularmente de todos los trastornos ocurridos durante su gestación, nacimiento, etc.; si el niño nació a término, etc., etc.

Hemos dicho que para ensayarla habíamos optado por el procedimiento más difícil de recolección de estos datos. En efecto, una encuesta de esta índole, seria y honestamente hecha, no podrá lograrse sin gran trabajo en tal forma, vista nuestra organización social. A pesar de las explicaciones y seguridades dadas en la nota que se remite a los hogares, conviene tener presente: en primer término, la susceptibilidad de las familias y la natural resistencia de las gentes a revelar hechos privados, a menudo íntimamente personales; y luego, la rémora de los prejuicios y la indolencia de muchos padres que consideran terminada su misión cuando han inscripto sus hijos en una escuela ¡tantos obligados por la ley!, a los cuales el esfuerzo mental y el tiempo que requiere la respuesta al cuestionario les parece una exigencia intolerable. Si la encuesta obtuvo, a pesar de esto, el resultado apetecido, ello se debe sin duda, a dos factores no comunes: 1° A la cultura de los hogares que envían sus hijos a la Escuela donde la encuesta fué realizada. Efectivamente, las respuestas más completas corresponden siempre a los hogares más cultos: pertenecen por lo general a médicos, profesores universitarios, farmacéuticos, publicistas, abogados, industriales, etc.; o a sus esposas. 2° Al notable ascendiente moral que el Director de la Escuela, Prof. Legarra, disfrutaba en los hogares de sus alumnos, de suerte que su firma puesta al pie de la nota recibida constituía para los padres una garantía de ciencia, discreción y honradez en el aprovechamiento de los datos suministrados.

Desgraciadamente estos factores no siempre concurren y a menudo faltan, como hemos podido comprobarlo en las experiencias realizadas con esta misma ficha por nosotros y por nuestros alumnos en varias escuelas públicas urbanas y suburbanas de La Plata y de pueblos circunvecinos. Ello nos induce a aconsejar el interrogatorio directo de los padres, lo cual indudablemente será más largo; pero sus resultados son más fide-

dignos. El procedimiento, sin embargo, no está libre de defectos; aunque éstos no son insalvables.

El examen anamnésico debe realizarse después que el niño ha ingresado en la escuela; hecho antes, sobre todo en las escuelas mejor conceptuadas, los padres podrían ser llevados a alterar la verdad, por temor de que sus hijos no fuesen admitidos en el establecimiento.

Ante todo, hay que explicarles a los padres recalcitrantes —y esto se puede hacer en una conferencia a la que el director de la escuela los convocará— los propósitos y fundamentos de la investigación, con todo el detalle posible, para vencer su resistencia y desconfianza, disipar sus prejuicios y calmar sus aprensiones, insistiendo en que estos informes son recibidos con todas las seguridades y obligaciones del secreto profesional, condición que deberá ser escrupulosamente observada por todos los maestros que manejen las carpetas biográficas. Poco a poco las ideas se irán difundiendo en el medio social y las familias se adaptarán a la novedad y al procedimiento, sobre todo si sus primeras aplicaciones son realizadas con el tacto y la honestidad necesarias, que eviten impresionar desfavorablemente o excitar recelos injustificados, con lo cual se conseguirá estrechar las relaciones entre el hogar y la escuela, relaciones que, como hemos demostrado en un trabajo anterior (1), o son ficticias, o no existen en forma alguna.

Luego, en privado, ya ocasionalmente, aprovechando las visitas de los padres a la escuela por otros motivos, ya por citación especial, se irán llenando una a una las fichas. Aquí se pondrá a prueba el tino del docente para atraerse la confianza de los padres e inducirles a hablar de sí mismos y de sus hijos como lo harían con su médico. De preferencia conviene dirigirse a la madre del niño para obtener los datos anamnésicos, aunque en determinadas circunstancias puede ser más provechoso dirigirse al padre, o a los abuelos, hermanos, tíos, etc.; es decir, que la elección de la persona encargada de suministrar tales informes debe quedar librada a la perspicacia del examinador.

Durante el interrogatorio el maestro debe nuevamente esforzarse por imponer el convencimiento de la utilidad de las

(1) ALFR. D. CALCAGNO: *Contribución al estudio de la psicología del niño*, págs. 71 a 127. Gasperini, ed. La Plata, 1911.

preguntas formuladas en el cuestionario, que irá leyendo a fin de limitar y concretar las respuestas, a las que prestará suma atención.

Procediendo así, la madre se sentirá halagada de la solicitud que el maestro demuestra por su hijo, pues bien sabemos que las gentes en general se irritan del excesivo contralor, salvo el caso en que tengan el convencimiento de que es para su bien, y llegará finalmente a tomar interés en el examen, por el que tanto se interesa el maestro; aún las madres más ignorantes le suministrarán preciosos informes acerca del desarrollo, capacidad, conducta, enfermedades, etc., de su hijo.

Si existen presunciones de antecedentes morbosos, sobre todo cuando el informante pretende atenuar ciertos hechos hereditarios, evítese suscitar su sospecha. En todo caso el maestro deberá escoger los mejores eufemismos para designar ciertos hechos, cuando presuma que la madre oculta intencionadamente la verdad sobre los antecedentes patológicos, finge ignorar lo que se le pregunta o da respuestas indirectas a las cuestiones que se le plantean, sea por timidez, por amor propio, o por temor de comprometer a sus hijos.

La investigación debe extenderse, en cuanto sea posible, a toda la parentela ascendente y colateral, teniendo especialmente en vista los trastornos y anomalías nerviosas, los vicios y anomalías del carácter y las enfermedades predominantes en la familia. Conociendo así, supongamos, las enfermedades nerviosas padecidas por los ascendientes y por los hermanos mayores del niño y la edad a la cual en ellos aparecieron, podrá el maestro vigilarlo al llegar a esa edad, en previsión de un probable caso de la ley de herencia homócrona de Darwin, descubrir los menores síntomas premonitorios del trastorno latente próximo a manifestarse y regular entonces los ejercicios físicos y el trabajo intelectual, el reposo y la alimentación del sujeto, en forma de prevenir el desarrollo de la tara neuropática o psicopática.

Especial atención debe prestarse a las circunstancias que han acompañado la concepción, gestación y nacimiento del niño; en nuestra encuesta las madres y los padres han respondido con singular franqueza a estos asuntos, aparentemente inabordables para el docente.

Procurará obtener informes detallados acerca de ciertos trastornos importantes: si el niño ha tenido eclampsia (convul-

siones infantiles, síntoma de enfermedades encefálicas), si padece de enuresis nocturna (evacuación involuntaria de la orina, considerada por algunos psiquiatras como síntoma de un estado preepiléptico), si ha habido retardo en el crecimiento de los dientes (que puede denotar debilidad general, raquitismo, etc.), si el sueño del niño es agitado, si padece insomnios, si ha presentado períodos de enflaquecimiento marcado, si se han notado cambios afectivos, etc.

Y del mismo modo hay que detallar otros datos. La profesión de los padres, por ejemplo, como factor importante, no sólo para juzgar del estado económico de la familia, sino también para descubrir ciertas condiciones eventuales, trastornos e intoxicaciones crónicas inherentes a muchos oficios, que pueden ser la causa de anomalías de los hijos: el saturnismo de los pintores, cartoneros y demás obreros que emplean o preparan la cerusa o albayalde; el hidrargirismo de los que trabajan con mercurio; el fosforismo de los que preparan el fósforo; el nicotinismo de los tabacaleros; el arsenicismo; el sulfidrismo; la linfangitis de los azucareros; las dermatosis comunes de los obreros de ciertas usinas de elaboración de productos químicos (parafina, creosota, etc.) o donde se trabaja el cobre como materia prima; los accidentes de los electricistas y gasistas y los de otros oficios insalubres, peligrosos o incómodos que exigen la permanencia prolongada en locales fríos, húmedos, ruidosos, en sitios confinados, con partículas en suspensión, gases deletéreos, etc., que importan un riesgo morbígeno.

Pero no podemos explicar aquí los fundamentos de cada una de las cuestiones planteadas, pues ello nos obligaría a dar excesiva extensión a este artículo; sólo diremos que ellas han sido seleccionadas cuidadosamente, conservando únicamente aquellas que tienen un valor definido para el conocimiento del alumno, de suerte que facilitarán al maestro su labor educadora y le permitirán además apreciar el concepto que los padres tienen de sus hijos.

La cuarta página de la ficha anamnésica ha quedado en blanco, para dejar ancho margen a la iniciativa del maestro en la investigación de otros antecedentes y para que pueda anotar las observaciones que considere importantes, consignar la certeza o dudas que tenga sobre la veracidad de los informes, etc., con lo cual se evitará, además, que la recolección de estos datos

se convierta en una tarea rutinaria. El examen anamnésico no comprende solamente, como algunos suponen, el estudio de los factores hereditarios; cierto es que cualquier ficha de esta índole debe conceder a la herencia —considerada como “la piedra angular del edificio” (P. Raymond) y “la causa de las causas” (Trélat)— la mayor amplitud posible; pero debe abarcar también el ambiente doméstico, el régimen alimenticio, las condiciones higiénicas, el medio social, etc., pues, las influencias psicofísicas del medio en que el sujeto evoluciona pueden intensificar, modificar, alterar, contrarrestar la influencia de los factores hereditarios. Así, por vía de ejemplo y entre muchas otras igualmente demostrativas, recordaremos las famosas investigaciones realizadas por Mackenzie en Glasgow acerca de la influencia del medio físico sobre el crecimiento de los niños de un mismo grupo étnico; independientemente de la mayor talla y del mayor peso de los niños ricos de uno y otro sexo a cualquier edad, como resulta también de las estadísticas de Mac Donald, en Wáshington, Schuyten, en Amberes; Nicéforo, en Lausanne; Binet y Simon, en París, etc., nos interesa mencionar la relación establecida por Mackenzie del peso y la talla de los niños con el número de habitaciones ocupadas por la familia: los niños cuyas familias ocupan cuatro piezas pesan por término medio 10,5 libras más que los niños cuyas familias ocupan una sola pieza, y 11,7 las niñas; la diferencia de talla a favor de los primeros también, alcanza en sus estadísticas un promedio de 11,08 cms. en los varones y 11,84 en las mujeres. Confirmando estos resultados, las investigaciones de Chalmers han demostrado que la tasa de mortalidad en las familias que viven en una, dos, tres o cuatro piezas es respectivamente de 32.7, 21.3, 13.7 y 11.2 por mil, y que la tisis, nada más, mata en los cuatro grupos 24, 18, 12 y 7 habitantes por mil, respectivamente. Lo mismo podríamos decir de las influencias del medio social; pero sólo queremos demostrar con esto, la necesidad de aquilatar en cada caso todas esas influencias y considerar, además de ellas, una larga serie de cuestiones que jamás se han tenido en cuenta, como ser: la distancia que el alumno debe recorrer para llegar a la escuela; la anticipación con que el alumno parte habitualmente de su casa; la hora (contando también su calidad y cantidad) del desayuno o almuerzo del alumno, según

el horario que rija en la escuela, etc. En esta página va la firma del maestro que ha realizado el examen.

La tarea del maestro no está terminada cuando ha recogido todos estos antecedentes y agregado a sus fichas los hechos referidos por el mismo alumno y los observados por él personalmente; bien se puede decir que entonces comienza (1).

La investigación anamnésica es una preparación indispensable para el estudio científico periódico del *status praesens* del educando, que comprende su examen anátomo-fisiológico y psíquico, para verificar el cual es hora ya de que las escuelas normales se preocupen de dar a sus alumnos la correspondiente preparación teórico-práctica en cursos especiales de ciencias psicológicas (higiene escolar, psicopedagogía, pedagogía experimental, ortofrenia o pedagogía médica, eugenismo, etc.), que deben formar parte del ciclo de preparación profesional aún no establecido desgraciadamente en los planes de estudio de dichos institutos. Los conocimientos del maestro deben ser tales, que el médico escolar reducirá su misión a lo que debe ser, a aquello para lo cual está únicamente preparado y que es lo único que actualmente realiza: curar los niños y docentes enfermos.

Los datos antropológicos y antropométricos están contenidos en una segunda ficha (con cinco divisiones triples verticales para los exámenes hechos al empezar y terminar cada curso y su diferencia), que no publicamos aquí porque no encierra mayor novedad que la de su propia sistematización *commodidatis causa*. Comprende una observación minuciosa: de la constitución antropológica; de las anomalías físicas (cuestión que hemos incluido en la ficha anamnésica más que para conocer las del niño, para tener un pretexto que permita averiguar y observar las de

(1) Aquellos maestros que olvidan la importancia de su misión y no tratan de perfeccionar su cultura, arguyen frecuentemente, en cuanto se insinúa alguna modificación en sus tareas, que ya están recargados de trabajo, y claman contra los innovadores. Lo que hay de cierto en ello, es que la labor del docente aún no ha sido regulada y que no ha sido todavía resuelto científicamente el problema de los deberes, causa principal de sus lamentaciones, como tampoco lo han sido muchos otros problemas íntimamente ligados a la cuestión: la duración de los cursos y distribución de las vacaciones, la preparación de los horarios, la amplitud de los programas, etc. Pero como *el estudio del alumno debe preceder toda labor didáctica*, a fin de proporcionar los principios y métodos de la educación a las condiciones orgánicas y psíquicas de los alumnos, el recargo en realidad no existe.

sus parientes), clasificadas desde el punto de vista filogenético, con referencia a su valor etiológico; del tipo étnico (determinación del color de la piel, color y forma de los cabellos, color del iris y conformación de los ojos, forma y tamaño de la nariz, forma de los labios); una fotografía instantánea del sujeto en su actitud habitual, obtenida a mitad de año, y la determinación de las principales medidas e índices del cuerpo en conjunto y en sus segmentos, en particular las medidas cefálicas (1), que permitirán establecer, con el auxilio del estudio fisiológico complementario del sujeto (dinamometría, espirometría, esfigmometría), incluido en la misma planilla, la normalidad de su desarrollo, sus oscilaciones y aceleramientos, y adoptar, dado el caso, las providencias necesarias, regulando sus ejercicios físicos y su trabajo intelectual, para salvar sus irregularidades normales (crisis de la dentición, crisis de la pubertad, etc.) o anormales. Asimismo, el estudio físico del educando ofrece la oportunidad de reconocer en él todos aquellos vicios de constitución, anomalías, estado de los órganos, enfermedades, etc., que a menudo traban el desarrollo intelectual del niño, siendo la causa de castigos tan inicuos como inocuos e improcedentes.

La parte psicológica, hecha a base de observaciones y de experiencias (sobre las acuidades sensoriales y funciones psíquicas más importantes), serán registradas con mayor lentitud, anotándose los resultados en forma convencional, en hojas agregadas al legajo de cada alumno.

Con todo esto podrá finalmente el maestro determinar los coeficientes parciales y el coeficiente global de cada uno de sus alumnos, lo que conducirá en un futuro más o menos próximo a la formación de cursos homogéneos y a decidir del porvenir del sujeto con un conocimiento claro de sus aptitudes y no por el azar o el capricho o la inclinación de los padres como ocurre hoy día. Es de desear que nuestros paidólogos procuren establecer, lo más pronto posible, la medida del desarrollo orgánico y psíquico de nuestros niños, en relación con los grandes factores de variabilidad: edad, sexo, cultura, situación económica, etc., a fin de poder valorar la normalidad de estos coeficientes, para lo cual los resultados obtenidos en otros países sólo pue-

(1) Puede consultarse sobre este punto: ALFR. D. CALCAGNO: *Nuevos instrumentos de Antropometría*, en *Archivo de Ciencias de la Educación*, época II, tomo II, nº 5, págs. 167 a 196. La Plata, 1918.

den utilizarse a título meramente informativo. Estos estudios, iniciados brillantemente entre nosotros por Mercante y por Sennet, y continuados bajo su influencia en los laboratorios de Antropología pedagógica y de Psicología experimental de la Universidad Nacional de La Plata, exigen el concurso de una pléyade de investigadores especialmente preparados, que por cierto no pueden improvisarse, y a cuya formación propende la Facultad de Ciencias de la Educación en los laboratorios mencionados (1).

(1) La Inspección Médica Escolar de Buenos Aires ha publicado escuetamente, en 1911, perdidos en la Memoria del Consejo Nacional de Educación, reeditándolos en 1917 en un informe oficial como nueva investigación, los resultados de un estudio estadístico sobre el peso, talla, diámetro bi-acromial, dinamometría y capacidad vital, que habría realizado sobre poco menos de veinte mil niños de 6 a 13 años (exactamente 8275 varones y 9500 mujeres). Considerando la enorme importancia de una estadística de tal magnitud, hemos procurado conocer los detalles de esta investigación; pero, a pesar de todas las diligencias que hicimos en 1917 y en 1918, primero personalmente y luego por intermedio de la Universidad de La Plata, no hemos podido hasta la fecha conseguir dichos informes, que son por cierto indispensables para juzgar del valor científico del trabajo realizado. A este fin, pues, y en salvaguarda también de su prestigio, convendría que la Inspección publicara el estudio correspondiente, demostrando:

1º que la investigación ha sido preparada y realizada por personas competentes —el título de médico no presupone competencia en Antropometría—, tanto en lo que se refiere al plan de trabajo y elaboración de la técnica, planillas, etc., como en lo que respecta a la recolección de los datos y a su clasificación, verificación de los cómputos, estudio e interpretación de los resultados, etc.;

2º que se han empleado aparatos precisos, comprobados y ajustados a un patrón, por cuanto, para justificar esto, diremos que hoy mismo no hay en todo el país más de media docena de espirómetros utilizables —dado que ningún investigador serio, y menos un cuerpo médico, se atreverá a emplear en sus exploraciones el aparato de Barnes, por ejemplo—, de los cuales tenemos dos en La Plata, hallándose los demás en distintos laboratorios de la Capital y del interior, de modo que, suponiendo que hayan podido utilizar uno de ellos, el examen de 20.000 niños habría llevado, trabajando sin descanso durante las cuatro horas de clase, desde el primero al último día de cada período escolar, unos seis años más o menos!;

3º que se ha seguido una técnica uniforme invariable; etc., etc.

Si lo demuestra, como es de presumir, seremos de los primeros en aconsejar con entusiasmo la adopción de aquellos resultados, por dos razones: 1º porque los promedios ofrecidos por la Inspección Médica

Nuestra *Carpeta Biográfica* contiene, además, varias fichas para los informes que los sucesivos maestros del niño deben presentar al terminar cada curso, guiándose por las anotaciones hechas durante el año en sus registros psico-morales. En ellas se han reservado los espacios correspondientes para las observaciones que el director de la escuela considere útiles consignar respecto al alumno, al maestro, a la enseñanza y demás cuestiones conexas, y para que se indique, al reabrirse las clases, dónde y cómo pasó sus vacaciones el alumno:

en 1911 coinciden con los publicados desde 1906 en estos *Archivos*, de las investigaciones hechas en La Plata, que la Inspección parece desconocer desde que no las cita ni aún en el informe oficial, ya mencionado, que produjo en 1917 a raíz del pedido hecho por un gobierno extranjero sobre los estudios antropométricos realizados entre nosotros; y 2º porque, dedicados a esta clase de trabajos, sabemos lo que representa como esfuerzo, tiempo, paciencia, vocación, constancia, la determinación de cinco medidas diferentes en 20.000 sujetos, lo cual, sin contar los datos accesorios no aprovechados, que según la planilla de la Inspección pasarían de 150.000 anotaciones, daría un total aproximado de más de 500.000 mediciones, pues, para cada sujeto, andando muy apresuradamente, la medida de la talla exige por lo menos dos pruebas, una la del peso, dos la del diámetro biacromial, diez la de la fuerza muscular (cinco presiones alternadas para cada mano) y cinco, diez, veinte mediciones sucesivas la capacidad vital —desesperación de diletantes y escollo de improvisados, medida difícilísima en la mayoría de los niños de 9 a 13 años y casi imposible en los más jóvenes—, y luego, el estudio de esa estadística magna, el cálculo y la disposición de los resultados, etc. (“... en nuestro estudio sobre el crecimiento, hecho solamente con 108 individuos, subieron a 150.000 las operaciones aritméticas efectuadas...”; Hoyos SÁINZ: *Técnica Antropológica*, 2ª ed., pág. 569).

Si todo esto se documenta, como lo deseamos, la investigación tendría un valor extraordinario y pondría a nuestro país a la cabeza del movimiento paidológico, pues, sobre algunas de esas medidas los investigadores europeos, japoneses y americanos, que saben lo que significa medir 100 sujetos, no se han atrevido siquiera a concebir una investigación tan colosal. (“El número de datos recogidos directamente por el Dr. Godin, y que han servido para inducir las conclusiones que este volumen contiene, no sólo parece bastante, sino excesivo, pues a principios de julio de 1914, esto es, en un período de estudio de trece años, había observado unos 2000 niños...”, dice Rufino Blanco, cuya admiración justifican sus investigaciones antropométricas sobre los niños madrileños, en el prólogo de la traducción española de la obra “*El crecimiento durante la edad escolar*” —Madrid, 1917—, del eminente paidólogo francés, trabajador concienzudo y tenaz, “que ha consagrado su vida al estudio del crecimiento de niños y adolescentes”).

INFORMES PARCIALES

Informe del maestro del niño

Serie:

Ficha:

1. Escuela:
2. Grado:
- ALUMNO:** 3. Apellido: 4. Nombre:
5. Número total de inasistencias en el año: 6. Por causa justificada:
7. Número de inasistencias por enfermedad del niño:
8. Casos dudosos:
9. Enfermedades sufridas durante el año escolar:
10. Aprovechamiento de la enseñanza:
11. Aptitudes especiales reconocidas:
12. ¿Cómo han sido la conducta y el carácter del niño?:
13. ¿Cómo ha sido su afectividad con sus maestros y con sus compañeros?:
14. Anomalías psíquicas descubiertas:
15. Concepto que del niño se ha formado:
16. La Plata, de de 19...
18. Edad del maestro: ... años. 19. Años de servicios: 17. Firma.
20. Estudios realizados:
21. **OBSERVACIONES del Director de la Escuela:**
22. La Plata, de de 19...
23. Firma.
24. ¿Dónde y cómo pasó el alumno sus últimas vacaciones?:.....

La ficha está impresa de un solo lado, de manera que al dorso el maestro y el director pueden agregar otros informes sobre el alumno y su vida durante el año escolar, como asimismo los resultados de las medidas pedagógicas tomadas de conformidad con las indicaciones de su carpeta biográfica; aquí se hará constar, llegado el momento, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el despertar del instinto sexual, que el maestro debe estudiar y seguir con sumo cuidado y discreción.

La Carpeta Biográfica, cuyas hojas pueden prepararse para conservarlas en forma de agenda, sigue al alumno durante

su carrera escolar, pasando de maestro a maestro, y cada año se le hacen las adiciones eventuales, se anotan los resultados de los nuevos exámenes somáticos y psíquicos y se agregan los informes parciales.

Para terminar, recordaremos que, además de la utilidad práctica inmediata de estos estudios, se conseguirá acumular con ellos un material de un valor científico extraordinario y de importancia trascendente para el adelanto de la paidología, de la pedagogía, de la antropología, de la psicología y de sus ciencias afines. Por esto mismo, hay que procurar la unificación de las carpetas biográficas y asegurar la uniformidad de su empleo, instruyendo detalladamente a los maestros. Los congresos pedagógicos y las autoridades escolares deben conceder al asunto especial atención.

ALFREDO D. CALCAGNO.

ENSEÑANZA DE NIÑOS ANORMALES (1)

Profundamente convencida la mayoría de los hombres de que el analfabetismo — considerado como ausencia completa de la acción educativa escolar sobre los individuos — significa dejar a estos abandonados a la sola acción sugestiva del ambiente social; significa dejar a las poblaciones en la inconsciencia, en el desconocimiento de sus deberes y de sus derechos y por consiguiente en la imposibilidad de sentir su dignidad de hombres y de ciudadanos; significa no poder crear y alimentar en el pueblo los ideales patrióticos, humanos y sociales que derivan de los distintos conocimientos relativos a las actividades humanas más comunes y más útiles: reconocido que en el mundo civil moderno ningún estado puede dignamente tener altos su decoro y su prestigio y aspirar a convertirse en factor de progreso en la vida internacional, si juntamente con la salu física, descuida la elevación intelectual y moral de todos sus ciudadanos: admitido que la educación de las masas representa para los Estados no sólo un deber sino su mayor instrumento de fuerza y de lucha, la verdadera necesidad de su existencia: reconocido en una palabra que cada hombre vale en proporción de lo que sabe, y que se considera más perfecto y por consiguiente de mayor valor aquel que tiene carácter, inteligencia y cultura, que participa de la vida social y a ella contribuye con la acción pronta y eficaz, se libró la gran bata-

(1) (Apuntes de una conferencia pronunciada como inauguración del curso libre sobre "enseñanza de niños anormales" en la Facultad de "Ciencias de la Educación" de La Plata, en Noviembre de 1920).

lla para combatir vigorosa y despiadadamente la planta funesta del analfabetismo.

Se crearon y se siguen creando muchas escuelas; se idearon y se siguen ideando todos los medios más eficaces, a fin de conseguir que, el mayor número de niños en edad escolar concurren a las mismas, para recibir la instrucción y educación que tanto necesitan.

*

* *

Pero bien pronto se comprendió que esto no era suficiente para afirmar que el problema quedaría completa y convenientemente resuelto. Se admitió que no se llegaría a combatir seriamente el analfabetismo, y que la escuela primaria no contribuiría — como estaba en el ánimo de todos — al desarrollo y al perfeccionamiento del país y de sus instituciones, no adquiriría su real importancia social y política, no resultaría factor especial de civilización, de humanidad y de patriotismo si tan sólo hubiese limitado su obra a enseñar a los niños una letra más o menos bonita, a cometer pocos errores de ortografía, a ejecutar las operaciones de aritmética con bastante rapidez, a recordar en sus más mínimos detalles un determinado hecho histórico, a repetir mecánicamente un verso bonito, etcétera... , preparación esta digna, por cierto, de ser tenida muy en cuenta, pero que no es la más importante, la más indispensable, la que mejor predispone las inteligencias para la vida, la que da a los educandos el hábito de pensar, el espíritu de observación, deseos investigadores en presencia de lo desconocido, el placer de querer el estudio, el método de aprender.

Se reconoció en seguida que la escuela primaria, necesitaba de una organización distinta de la que se le había dado al principio, que era indispensable transformarla de manera que consultase y satisficiera en mejor forma las necesidades del momento, y antes que nada — beneficiara indistintamente a todos los niños que a ella concurrían. Se comprendió que la escuela primaria no solamente debía preocuparse de hacer aprender a los niños lo que no les estaba consentido ignorar, sino que debía darles también todas las aptitudes que llevarían consigo en la vida y que harían de ellos los maestros de sí mismos.

Se convino en que la escuela primaria — mantenida exclusivamente para la educación del espíritu, — era la manifestación más profunda y tenaz de la escuela hecha tan sólo para las clases privilegiadas, mientras que ella, sin olvidar el espíritu, — debía perseguir y efectuar también la educación de las habilidades físicas, manuales y productivas, y volverse, así, escuela también en relación con las clases obreras de nuestros días, y en relación con la humanidad trabajadora del porvenir.

Se comprendió que la escuela primaria no debía crear idealistas fátuos que corriesen en pos de las quimeras y no poseyesen el sentido real y preciso de la vida, de sus exigencias y de sus necesidades y que por consiguiente debía ser modernizada de manera que hiciera del ciudadano un verdadero valor social relativamente al tiempo en que vive y a los grandes problemas del tiempo en que su acción tendrá que desarrollarse en las relaciones sociales.

Bien pronto se comprendió, en fin, que los individuos de las nuevas generaciones debían saber ocupar lo más pronto posible su puesto económico en la sociedad, y que, en consecuencia, a la instrucción llamada por algunos *instrumental*, debía ir pareja la otra llamada *real*, es decir, que también en la escuela para el pueblo debían tenerse presentes los fines siguientes: *el fin real*, — *el fin formal*, — *el fin ético social*, — *el fin económico*.

*
* *

De aquí, precisamente, que los directores de la instrucción primaria traten hoy por todos los medios a su alcance de dar también a los niños una educación manual; de crear hombres buenos, sanos, fuertes, honestos, modernamente preparados para la vida y sus luchas, favoreciendo la libre manifestación de las tendencias de todos los educandos, auspiciando el desarrollo de sus iniciativas y la expansión de su originalidad; de dirigir convenientemente su naturaleza, más que afanarse en corregirla y comprimirla, con tal de seguir el concepto apriorístico que los padres pudiesen haberse formado con relación a su carrera y a su porvenir.

De aquí que se afanen en favorecer y cultivar, — después

de haber eliminado y reprimido las inútiles o antisociales — todas las buenas vocaciones de los educandos, ya que ellas representan la vía por la que el individuo puede volverse mayormente útil para sí y para sus semejantes, ya que las vocaciones representan, sin duda alguna, la parte más bella de la vida, la más rica promesa del desarrollo humano. De aquí que traten por todos los medios de vencer los prejuicios de una mal entendida democracia, de destruir ciertas utopías, de imprimir una dirección conveniente y lógica a la emancipación de todos los hombres.

Es efectivamente cierto que en todos los países más adelantados se constata la saludable tendencia de hacer más eficaz la instrucción primaria, fundamento de todo progreso civil; de hacer que su acción sea dirigida a todos los factores y grados de la educación humana con el fin de difundir y reforzar en las poblaciones los sentimientos de moralidad y de justicia, de amor patrio y de humanidad; que sea una verdad la unión y el acuerdo entre los que componen las diferentes clases sociales; que también los humildes participen de todas las conquistas intelectuales, creando, como dice Straticó, aquel vínculo espiritual común, aquella llamada igualdad psicológica, o más bien dicho psíquica, que les permite acercarse, entenderse y verse, compelidos en la vida práctica por los mismos sentimientos de amor y de solidaridad.

Es efectivamente cierto que en todas partes se procura modificar, renovar el tipo de la escuela primaria antigua, y crear en su lugar la que los tiempos modernos reclaman, y no mediante pequeñas reformas como si existiera el temor de afrontar el problema en toda su magnitud, sino de acuerdo con un plano preestablecido y seguro que consulta las necesidades de la vida nueva y pulsante que en cada país se exterioriza con ritmo cada vez más vigoroso.

*
* *

Ahora bien, uniformadas las opiniones en este sentido, se admitió en seguida también que, para conseguir tan elevadas finalidades era indispensable que los maestros aprendieran a conocer perfectamente bien la índole, las tendencias, las cualidades intelectuales y morales, los defectos y las anor-

malidades físicas, el temperamento y la vocación de los alumnos — principio este que informa todos los estudios de alta psicología experimental y que determina las transformaciones radicales que se van sucesivamente introduciendo en las antiguas reglas de pedagogía — y que era imposible adoptar una dirección y un medio educativo idénticos, como si todos los educandos tuvieran el mismo origen, presentasen las mismas características, y proviniesen del mismo medio.

En esto precisamente se fundan los esfuerzos de los cultores de la pedagogía moderna, tendientes a obtener que se deje de considerar, casi como si fuera un principio de justicia — esa uniformidad niveladora de los alumnos, esa igualdad abstracta que lleva a todas las individualidades infantiles hacia un tipo único, que, luego, en la realidad de los hechos, nosotros los maestros no encontramos.

Y, francamente, sería un absurdo, un grave error científico, pretender encontrar esa supuesta uniformidad en la infancia de aquella humanidad tan variada que contiene — como dice la Montessori — todos los diferentes tipos sociales de los hombres; que contiene tanto los trabajadores de la mano y del intelecto, los transformadores del ambiente, los productores de la riqueza, los directores de los gobiernos, como la turba indefinida de los parásitos y de los antisociales; que contiene desde el anormal afectivo, el enfermo y el deficiente intelectual, hasta el niño bueno, robusto e inteligente, hasta aquel que oculta los gérmenes gloriosos del genio; que contiene desde el que gime en las desolaciones de la miseria o del pauperismo, hasta aquel que — inconsciente — goza de todas las comodidades de la vida; que contiene desde el huérfano solitario en el corazón hasta el niño viciado por el excesivo amor celoso de las madres.

Sí; todos estos elementos tan distintos, que presentan características tan antagónicas viven juntos en la infancia — sentados uno al lado de otro en los bancos de la escuela, — y todos estos tipos tan opuestos entre sí no pueden, no deben pasar inadvertidos, o casi, en aquel ambiente, en aquellas aulas destinadas a preparar las nuevas generaciones para una conveniente adaptación social.

De aquí que, a poco a poco, se venga formando la conciencia general sobre la conveniencia y la necesidad que existe de

relegar para siempre al olvido aquellas prescripciones didácticas, pedagógicas y morales que establecieran los pedagogos de otros tiempos o sin base alguna, o sobre las bases de una psicología fantástica construída a *priori* y presentada en aquella forma imperativa y deductiva nunca suficientemente lamentada.

De aquí que se trate de olvidar aquellos preceptos desprovistos de cualquier fundamento empírico, sin ninguna explicación del *por qué* y del *cuando* que se presentaban a los docentes como órdenes generales que debían ser ejecutadas.

De aquí que los modernos cultores de la pedagogía científica reclamen con insistencia que los maestros nuevos aprendan a conocer mejor la biología, la anatomía y la fisiología — que hacen conocer la vida y sus funciones; — la psicología general y la psicología pedagógica — que hacen ver como se producen los fenómenos psíquicos de distinta naturaleza, tanto en el hombre en general, como en el hombre en formación; — que de haber salido de su estado empírico, tradicional y fragmentario, después de haber abandonado fines unilaterales y estrechos, llegó a concepciones complejas y amplias, organizándose finalmente como ciencia con objetivo propio, determinado y más o menos preciso — que aprendan a conocer mejor aquella pedagogía, que, como ciencia educadora, se propone despertar, dirigir y regularizar convenientemente la actividad del espíritu hacia su fin supremo, basándose en el conocimiento de las leyes y de las condiciones naturales que dominan y gobiernan el desenvolvimiento natural y espontáneo de la actividad psíquica; basándose en el conocimiento de las leyes y condiciones corpóreas y físicas, cuyo estudio debemos a la fisiología del sistema nervioso y de los órganos de los sentidos, que son los órganos en los cuales existe y en virtud de los cuales obra cualquier producto psíquico.

Y si esto reclaman con tanta insistencia estos estudiosos, es porque están firmemente convencidos de que tan solo por este medio podrán los maestros adquirir una dirección profesional cada vez menos empírica y artificial, podrán formarse el hábito para la experimentación constante de todos los principios fundamentales de la ciencia educativa; se podrán formar en sus espíritus ideas más completas y maduras a propósito de los principales problemas de la pedagogía especulativa y experimental.

Porque, dígase lo que se quiera, — pero será siempre un hecho irrefutable, una verdad científica incontrovertible aquella que afirma que cualquier doctrina pedagógica debe fundarse en la experiencia de los particulares — y que la gran conquista de la pedagogía moderna es precisamente la de haber puesto que tan sólo así, será posible la reconstrucción integral mental — el fenómeno de las diferencias individuales, y de haber, como consecuencia lógica, orientado su obra en este sentido.

En la nueva pedagogía el conocimiento profundo de las individualidades infantiles y el diagnóstico diferencial psíquico constituyen realmente un problema de importancia fundamental, puesto que tan sólo así será posible la reconstrucción integral de la fisonomía de los varios individuos.

Así se explica como los maestros de nuestros días, aspirando a convertirse en los verdaderos artífices de la belleza humana, en los obreros conscientes para la mejor utilización de las fuerzas fisiológicas e intelectuales del hombre moderno, tengan necesariamente que estudiar a los individuos en las leyes universales y profundas que los constituyen.

Los maestros modernos si desean convertirse en los verdaderos creadores espirituales de su propia eficacia educativa y no aparecer ya como simples órganos ejecutivos de prescripciones gubernativas y burocráticas, deben necesariamente aprender a conocer mejor los caracteres semiológicos y diagnósticos de las desviaciones anormales; las condiciones que facilitan las manifestaciones prematuras de los *niños milagros*, o el deteniimiento en el desarrollo de los deficientes ebefrénicos; deben aprender a conocer mejor las leyes sobre las cuales se forma y desarrolla el organismo humano bajo el aspecto físico, intelectual y ético; antes que pedagogos deben ser antropólogos de la infancia, capaces de conocer las vibraciones de la psiquis, los ritmos de sus manifestaciones, toda la morfología de sus modalidades, bajo los innumerables estímulos que provienen de la vida de relación en la variedad del ambiente y por el influjo de la herencia; deben necesariamente aprender a aplicar en beneficio de todos indistintamente los educandos las medidas profilácticas y terapéuticas, tanto médicas como pedagógicas, para detener en su avance ciertas tendencias degenerativas y evitar que otras se manifiesten y se desarrollen.

Los maestros, en una palabra, deben aspirar que llegue pronto el día en que les sea consentido ejercer su misión educativa con plena libertad y autonomía; que llegue pronto el día en que las autoridades escolares, reconociendo la preparación científica de los docentes, y convencidas de que todos esos programas, horarios, reglamentaciones, disposiciones, etcétera..., que se renuevan constantemente y que no constituyen sino serios obstáculos para el libre y normal funcionamiento de las escuelas mismas, les digan: Maestros, sobre la base de vuestra experiencia, sobre la base del estudio de la personalidad infantil y de las distintas diferencias individuales, procurad de promover, sofrenar, transformar, corregir... Estableced una correlación lógica entre el contenido natural de la enseñanza y las aptitudes congénitas del educando... Cuidad del desarrollo normal del espíritu... Trabajad con fe serena y sincero entusiasmo para formar personalidades libres y morales.

*
* *

¿No es verdad que son precisamente estos los principios generales que informan, o para decir mejor, tienden a informar la escuela primaria renovada con el fin, como ya se ha dicho de organizarla de manera que responda fielmente a todas aquellas finalidades ideales y prácticas que constituyen la esencia, la verdadera razón de ser de la escuela popular y para las que tan solo vale la pena sostenerla?

¿No es verdad que en todas partes se pone de manifiesto la preocupación de reducir en lo posible el número de aquellos ciudadanos, quienes, a despecho de hallarse en condiciones antropológicas normales, adultos ya, no alcanzan a triunfar en la lucha por la vida, y sólo debido a la educación imprevisora que han recibido y a los pocos o ningún cuidados que se les prestó en su debida oportunidad al cultivo de su vocación, causas estas precipuas de su desorientación, de su inacción, de su incapacidad para explicar de una manera ordenada y práctica las abundantes energías que en estado latente se encuentran en sus organismos?

¿No es verdad que por doquiera se procura educar según las exigencias de una sociedad determinada y el carácter

del pueblo, puesto que sería un error fundamental pretender educar a los argentinos, por ejemplo, del mismo modo que se educan a los ingleses?

¿No es verdad que en todas partes existe la preocupación y el interés de aplicar en la medida correspondiente las normas que sugiere la pedagogía moderna, resultante admirable de la contribución que a ella aportan las ciencias de la antropología, de la fisiología, de la psicología y de la sociología, y siempre con el fin supremo de evitar que los métodos demasiado empíricos que aún se emplean en la enseñanza ordinaria representen una de las causas principales del nerviosismo, de la disminución del poder mental, de las anomalías intelectuales, de las perturbaciones del carácter, de los disturbios afectivos en muchos de nuestros niños, mientras que, por el contrario, esos métodos deberían ser el coeficiente más eficaz para aclarar su conciencia, desarrollar su razón, madurar su juicio, fortificar sus energías, almacenar en sus organismos no solamente ideas sino también tendencias, costumbres y habilidades, criterios prácticos y positivos necesarios para vivir la vida, sin violar nunca jamás las reglas de la higiene?

Ahora a fin de sacar conclusiones prácticas sería el caso que nos detuviéramos a considerar en qué proporción y en qué forma entre nosotros estas innovaciones han sido introducidas en la organización de nuestra escuela primaria; deberíamos estudiar con el detenimiento necesario si a la revolución política que nos diera una República libre e independiente ha sucedido la revolución pedagógica a fin de asegurar aquella, ya que, como dice Siciliani, — la revolución verdadera, la revolución seria, la sola eficaz y segura es la que empieza en la escuela. Pero esto no nos es posible en este instante.

*

* *

Admitido por un momento que estas nobles y elevadas aspiraciones — que desde luego deben merecer todo nuestro apoyo más decidido y entusiasta — se hubiesen tornado ya en una resplandeciente realidad, ¿podríamos afirmar que la escuela primaria y sus directores han cumplido para con los educandos con todo su deber, han dado todo lo que pueden y deben dar?

A esta pregunta — en cuanto a nuestra modesta manera de ver se refiere, contestamos negativamente, por cuanto entendemos que aún queda otro vacío por llenar, otra injusticia para remediar, otra obra de elevada importancia social y moral, otra obra en muchos casos de verdadera defensa preventiva que realizar. Queremos referirnos a las atenciones y cuidados especiales que tanto la escuela como los que ejercen su dirección superior están en la obligación ineludible de prestar a aquellos numerosos niños que — obligados por la ley a concurrir a las escuelas públicas, — no encuentran luego en las mismas ninguno de los medios capaces de combatir y vencer las anomalías físicas, mentales y morales de que pudieran adolecer.

En las escuelas comunes, efectivamente, figuran en una proporción bastante considerable aquellos niños que — por causas distintas — presentan timbres defectuosos de voz, incapacidad para pronunciar determinados sonidos de nuestro alfabeto, o que son sordastros, o que son tartamudos. También no son pocos aquellos otros que presentan atención deficiente, o cierta fragilidad de la misma; que tienen pronunciada debilidad de la memoria — próxima o remota; — debilidad de los sentimientos — elementales o superiores; pobreza de imaginación, difícil asociación de las ideas; dificultad grande para el cálculo, etc. . . ., todos educandos estos que se encuentran en condiciones de evidente inferioridad a la media de los niños de la misma edad, sexo, ambiente social, etc. . . ., como asimismo es efectivamente cierto que entre la población escolar abundan los abúlicos y los inestables, los falsos anormales afectivos, es decir aquellos que no están afectados de amoralidad constitucional.

Y bien; ¿cómo se atienden, hoy por hoy, en nuestras escuelas a *esos anormales sensoriales débiles* (defectuosos de pronunciación, tartamudos, sordastros, afásicos)? ¿Qué es lo que se hace en beneficio de *esos falsos anormales intelectuales* — comunmente llamados retardados pedagógicos? — ¿Qué atenciones se les prestan a *esos abúlicos* y a *esos inestables*, a *esos falsos anormales afectivos* (conocidos con el nombre de los más malos, de los más indisciplinados, de los más impetuosos, de los más violentos, de los más crueles, etc. . .). — ¿Dónde están *esas clases especiales, auxiliares complementarias* como mejor se quieran llamar, que deberían funcionar anexas a las escue-

las comunes y en las que se reunirían todos los elementos anómalos ya recordados con el fin de individualizar para con ellos la enseñanza, corregirlos de sus defectos, y devolverlos a las aulas de las que habían sido separados en condiciones de poder seguir sus estudios y sin ulteriores tropiezos conjuntamente con los normales? ¿Dónde están esas *clínicas pedagógicas* que deberían servir como campo de experimentación para los docentes que quisieran especializarse en esta índole de enseñanzas y en las que se estudian y practican metódica y científicamente las normas que sugiere la pedagogía correctiva? Que nosotros sepamos, no existen aquí ni las unas ni las otras. Y esto es un mal.

*
* *

Teóricamente — esto si es la pura verdad — nosotros seguimos afirmando que el arte de hablar bien es un arma poderosa para la lucha de la vida; una razón de indiscutible superioridad, una preciosa garantía de victoria, puesto que mediante una palabra clara y fácil nos es posible difundir cómodamente nuestras ideas, puesto que es este el exponente más eficaz y sugestivo por medio del cual podemos dar a nuestras dotes extrínsecas; consistencia y valor. Reconocemos la conveniencia y la necesidad que existe de cuidar en nuestros niños las cualidades exteriores que constituyen la estética de la palabra articulada, porque sólo así será posible traducir con fidelidad y plasmar en la mente de quien nos escucha todo el valor psíquico de las mismas palabras, según exigen las ideas que hay que manifestar y los sentimientos que hay que despertar.

Admitimos con Mantegazza que el culto idólatra que nuestro siglo profesa por los parlamentos y por los discursos está plenamente justificado; que la palabra hablada es una de las primeras fuerzas humanas; que entre un libro y un discurso hablado podrá haber absoluta identidad de ideas, pero que cuando estas salen del labio cálido de un hombre inspirado entran en el cerebro de las multitudes por la vía del oído, que es el gran camino de los sentimientos. Convenimos en que la palabra humana es apostólica por excelencia, que se vé, se oye y se absorbe viva y palpitante, toda impregnada de efluvios humanos y sentimentales; todo esto, decimos, nosotros afirma-

mos teóricamente, pero mientras tanto en nuestras escuelas las facultades vocales de nuestros alumnos no se educan del mismo modo que se educan las demás aptitudes físicas e intelectuales; se dejan crecer como pueden, como si en los tiempos en que vivimos aún fuera consentido admitir que no hay otra educación filosófica que la de los juegos y de la gimnasia. Mientras en nuestras escuelas con el dibujo — por ejemplo — y la escritura se trata de coordinar la actividad del centro con los órganos de la vista y de la mano, no se hace igual cosa a fin de que en los niños se establezcan también relaciones especialísimas entre el cerebro, los pulmones, la voz, la articulación y el oído. Seguimos enseñando a hablar a los alumnos empleando un método empírico, en lugar de servirnos de los modernos descubrimientos de la ciencia ortofónica, capaces de educar los varios elementos psíquicos y fisiológicos que determinan la claridad y la corrección de la palabra misma.

Nosotros no empleamos un procedimiento racional y científico, tomando como base la observación objetiva de los órganos desde el punto de vista anatómico y fisiológico; no ayudamos y facilitamos la obra de la naturaleza cuando esta fuera deficiente; no favorecemos su rápido y completo perfeccionamiento, cuando esta siguiera su curso normal; no damos al órgano el hábito de funcionar regularmente a fin de eliminar el vicio incipiente; no intervenimos para eliminar las incertidumbres. En nuestra escuela en fin, aún no ha penetrado la idea de la gimnasia del lenguaje, tendiente a su perfeccionamiento como método universal, y como detalle de la gran obra del perfeccionamiento estético del hombre.

Y esto ocurre porque desgraciadamente aún perdura en nosotros el falso concepto de que estas anomalías son temporáneas y transitorias; que disminuirán o desaparecerán normalmente a medida que transcurra el tiempo; de que esos defectos del lenguaje se corregirán más tarde por los efectos de una auto-educación; de que estas anomalías dependen tan sólo de las condiciones fisio-psíquicas propias de la edad, en la que o no existe aún el dominio absoluto de los órganos vocales, o tanto estos como los centros nerviosos no tienen la energía, la prontitud y la seguridad que derivan del desarrollo completo, del ejercicio y de la costumbre. Lo que sucede es que nosotros olvidamos que estas mismas anormalidades —

debido a causas múltiples — pueden volverse funcionales y orgánicas, como lo demuestran elocuentemente aquellas personas, que — capaces de expresar por escrito con verdadera maestría todos sus pensamientos, — llegado el caso de tener que realizar el mismo trabajo oralmente o leyendo, lo hacen en forma realmente lamentable. .

Olvidamos con demasiada facilidad que no son pocos los casos en que el desarrollo del lenguaje — por vía natural no se forma normalmente en su primer período, es decir, no se establece el período inferior que prepara las vías nerviosas y los mecanismos centrales destinados a poner en relación las vías sensoriales con las motrices, y que en estos casos no se puede prescindir de todos los recursos que la ciencia sugiere a fin de combatir en sus raíces y desde sus primeras manifestaciones las causas de estas anormalidades.

*

* *

Teóricamente también todo el mundo reconoce que los tartamudos, los que son víctimas de semejante anormalidad, se ven perjudicados física-intelectual-moral y materialmente de un modo muy sensible; todos convenimos en que ellos no sólo se perjudican en su desarrollo intelectual, no sólo se ven imposibilitados para desenvolverse en sociedad con las mismas ventajas de los que pueden hacer uso libremente de la palabra — llave esta indispensable para abrirnos paso y reducir en una buena parte los obstáculos que dificultan nuestra marcha triunfal hacia el progreso, hacia la perfección, hacia el ideal; no sólo en muchos casos se ven obligados a abandonar los estudios, a cambiar de oficio, por más que sientan para ellos verdadera vocación, sino que también su carácter se va a poco a poco modificando lamentablemente. .

Porque cuando llegan a tener conciencia plena de todo el mal que los aflige, sin ni siquiera poder abrigar la más remota esperanza de encontrar un día una mano competente y benéfica que sepa y pueda librarlos de tanto infortunio, entonces se produce en ellos una verdadera metamorfosis. Sueños, ilusiones, esperanzas, todo lo que es dable concebir a una mente joven y ardorosa, a un corazón lleno de ideales se torna en una amar-

ga desilusión, en un triste desencanto. La alegría y la jovialidad dejan su lugar a la tristeza y a la pesadumbre, y ¡... huyendo de las reuniones y de las conversaciones, buscan la soledad para poder así concentrar todo su pensamiento en analizar la afligente situación en que se encuentran.

Y a despecho de que la ciencia nos diga que la tartamudez, que este desorden espasmódico en la casi totalidad de los casos se debe a la simple falta de precisión y de coordinación en la acción de los distintos grupos musculares y a la falta de acuerdo entre la acción del mecanismo articulatorio, laríngeo y oral; por más que la ciencia nos diga que son una minoría insignificante las personas que no reúnen las cualidades reconocidas esenciales para hablar bien en el sentido puramente físico y estético; que muy raras veces este inconveniente se debe atribuir a alteraciones neuropáticas y psicopáticas, o a falta de elasticidad mental, o a una comunicación interrumpida entre los centros cerebrales, y que, por consiguiente mediante oportunos ejercicios gimnásticos de los órganos de la fonación y de la articulación es posible desarraigar las causas que determinan la anomalía, ¿qué es lo que hacemos en nuestras escuelas públicas cuando nos encontramos en presencia de estos defectuosos?

Al principio procuramos alentarlos, infundirles ánimo, recomendarles que se mantengan calmos, que nos imiten en la forma por nosotros empleada para hablar bien, etc...! pero no bien advertimos que nuestras recomendaciones e incitaciones resultan estériles, y que el vicio no solamente perdura sino que va agravándose cada vez más, entonces — ya que no nos está consentido echarlos de la escuela, — a fin de no someterlos a continuas mortificaciones y humillaciones, convirtiéndose en el *hasmerreir* de los compañeros, para impedir que se conviertan en elementos de indisciplina, y lo que es peor aún, en verdaderos *elementos de contagio*, como última concesión les permitimos que nos den todas sus clases por escrito. Luego llamamos a los padres y les aconsejamos que vean al facultativo, quien — después de haber acudido al consabido *corte del frenillo* — sin que, por supuesto, este expediente dé resultado alguno — les manifiesta que hay que tener paciencia y esperar la *época del desarrollo!*... Mientras tanto el niño *sigue tartamudeando*... la dichosa época pasa... el defecto aumenta más y más...

hasta que los padres, no sabiendo ya a cual otro recurso apelar, consienten que sus hijos practiquen lo que aconseja el curanderismo más insulso y más vulgar!...

*
* *

¿Y qué decir de aquellas otras pobres criaturas, que sin estar afectadas de sordera congénita o adquirida, total o parcial; sin que estén desprovistos de elementos nobles del cerebro, sin que en ellos los centros corticales se hayan formado aisladamente y sin vinculación funcional; sin que estén desprovistos de esos neurones de asociación, que son la expresión anatómica de la función superior del cerebro y del espíritu, que dan al sujeto la conciencia de su entidad psíquica, y establecen la energía de actividad de todos y cada uno de los territorios cerebrales, y que, sin embargo, no pueden expresarse por medio de la palabra hablada?

¿Qué decir de estos niños afásicos completos que llegan a los nueve, diez y más años sin haber podido pronunciar jamás una sola palabra, una sola frase en forma correcta, y que en los hechos demuestran casi una falta completa de vida psíquica, precisamente porque cuando no existe la comunicación oral, el pensamiento permanece en estado rudimentario, las facultades mentales no se desarrollan, y la inteligencia queda embotada?

Ellos, los pobrecitos, no pueden ingresar en las escuelas públicas porque no hablan; no pueden ser admitidos en los institutos de sordo-mudos porque oyen; sería un delito internarlos en un hospicio para frenasténicos graves porque conservan sus facultades mentales en estado relativamente normal; ellos deben forzosamente permanecer en sus hogares respectivos, víctimas de un mal que la ciencia, con la elocuencia de los hechos, ha demostrado ser también posible combatir y vencer. Sí; ellos pueden adquirir la facultad de expresarse mediante los signos con que el hombre comunica sus sentimientos y sus ideas. Ellos también pueden ser arrancados del silencio perpétuo, a que la naturaleza los había condenado, mediante una oportuna educación de la memoria y de la palabra.

Y, sin embargo, ¿... qué es lo que hace la sociedad, qué hace la escuela en beneficio de esta categoría de anormales? Absolutamente nada!

*
* *

Por mi parte estoy firmemente convencido de que no habrá un solo maestro que ignore que esos numerosos *retardados pedagógicos* — sin que nadie tenga el derecho de confundirlos con los verdaderos deficientes intelectuales, — necesitan, sin embargo, de cuidados especiales a fin de volver en ellos cada vez más ágiles los procesos intelectuales, más cómodo y fácil el acto de aprender y de explicar oportunamente lo aprendido en las más variadas contingencias prácticas y colocarse en las mismas condiciones de los normales para seguir sin ulteriores tropiezos los estudios en las clases comunes. Nadie ignora que en ellos las causas congénitas o adquiridas que impiden el aprovechamiento de la enseñanza colectiva, impartida de acuerdo con los métodos y procedimientos actualmente en uso, son relativamente leves y que no impiden o alteran profundamente el ulterior desarrollo intelectual, sino que tan sólo lo hacen posible con un cierto atraso, con una cierta dificultad, mediante una ayuda mayor de parte de quien los atiende empleando un material didáctico y métodos especiales que consulten las deficiencias de cada uno de estos educandos. Todos saben perfectamente bien que estos *falsos anormales intelectuales* no son anormales de raza ni por alteraciones fijas de alguna entidad, y que para ellos son necesarios horarios, programas de estudios, organización escolar, prescripciones higiénicas y terapéuticas que mejoren las condiciones fisiológicas, de manera que estas puedan desarrollarse libremente y de este modo favorecer en su grado máximo las psíquicas; todo esto, decimos, no hay quien no lo conozca, y, mientras tanto nosotros consentimos que estos niños pierdan lastimosamente su tiempo, permaneciendo en las aulas comunes juntamente con los anormales. Nosotros nos conformamos con que vegeten en un mismo grado dos, tres y más años, limitándonos a llamarlos los menos inteligentes, los más desganados, los más malos, etc... En una palabra, con semejante actitud, nosotros seguimos contribuyendo a aumentar el número de los fracasados para la vida.

*
* *

Del mismo modo todos estamos convencidos de que esos *falsos anormales afectivos*, atendidos en su debido tiempo y de acuerdo con sus tendencias antisociales, pueden ser convertidos en seres honestos y socialmente útiles. Sabemos que para ellos es tan sólo necesario someterlos desde el comienzo de su instrucción a un examen riguroso que nos permita sorprender los primeros gérmenes de aquellas desviaciones del carácter normal de las que arrancan las formas de conducta que están en abierta oposición con las exigencias del vivir civil; sabemos que en ellos se trata tan sólo de mantener vivos los procesos volitivos, enderezándolos hacia fines que difieren en mucho de los que se dirigen a los impulsos y las tendencias anómalas; sabemos que las perversiones que se manifiestan en la mayoría absoluta de estos niños son completamente funcionales y que, por consiguiente, pueden ser modificadas; sabemos que los *criminaloides* — que afortunadamente son los más — se les puede salvar, siempre que se les atienda como corresponde desde su primera infancia; no ignoramos que, más que curar el delito, cuando ya se ha hecho hábito, debemos esforzarnos para prevenirlo, y sin embargo nosotros, en presencia de estos casos, creemos haber hecho todo lo que nos incumbe enseñándoles cuatro fórmulas morales, o acudiendo al uso sapiente del castigo que humilla y envilece, o echándolos de la clase y de la escuela, o remitiéndolos a casas de patronato y de corrección.

Pero también a este respecto es el caso de preguntar: ¿dónde está la obra preventiva que debería y podría realizar la escuela primaria a fin de evitar que estos niños se conviertan en verdaderos seres deshonestos y peligrosos, en verdaderos y propios delincuentes?

*
* *

Y quedan por último los *niños patológicos*, cuyas graves dolencias hacen también incompatible su permanencia en las aulas de las escuelas comunes. Para éstos se cree haber provisto alojándolos en asilos u hospicios, pero — y sin que esta

afirmación mire a herir la susceptibilidad de nadie — en los que la parte que se relaciona con su instrucción y educación es poco menos que irrisoria. Y este es un error, además de ser una verdadera injusticia.

Pues, ¿a qué vale que haya sido demostrado hasta la evidencia que también aquellos que presentan sensibles y fundamentales alteraciones en los órganos y en las funciones de la vida física e intelectual, aquellos ofendidos en el sistema nervioso, y en particular modo en el cerebro, en quienes la inteligencia tarda en nacer y después sale deforme, difícil, defectuosa, son susceptibles de una relativa instrucción y educación, si luego no se aplican para con ellos los medios que aseguran la consecución de esta noble y elevada finalidad?

Sin la pretensión de que, mediante una enseñanza especial, se consiga substituir cerebros enfermos con cerebros sanos — lo que implicaría obrar milagros — existen, sin embargo, motivos sobradamente fundados para afirmar que tanto los imbéciles como los idiotas — exceptuados aquellos en quienes la tercera circunvolución frontal está afectada de esclérosis y que por consiguiente nunca podrán hablar; aquellos otros cuyos lóbulos frontales están estrechamente adheridos a la *pia mater* y en consecuencia nunca alcanzarán a comprender y a acordarse de nada, y aquellos otros en quienes la zona motriz está destruída — no pudiendo, entonces, cumplir ninguno de aquellos movimientos que de ella dependen — pueden ser salvados de una degeneración progresiva, y transformados de seres inútiles y antisociales en elementos capaces de contribuir con su obra al bien de la comunidad.

*

* *

Luego, entonces, ¿qué razones hay para que aquellos niños — incapacitados para aprovechar de la enseñanza colectiva, suministrada de acuerdo con los métodos comunes, queden excluídos de los beneficios que deberían y podrían recibir, queden condenados a vegetar en las aulas, expuestos a la humillación y a egresar en peores condiciones que las que presentaban cuando iniciaron sus estudios? — ¿Qué razones existen para que aquellos otros mayormente tarados permanezcan en sus

hogares respectivos, expuestos a una serie de trastornos que empeorarán más o menos transitoriamente la capacidad funcional de sus cerebros ya débiles y defectuosos?

¿Acaso no profieren una blasfemia incalificable, aquellos que, aún hoy, en presencia de estas reclamaciones, siguen alegando que, — no pudiendo proveer todavía a la instrucción de todos los normales indistintamente, mal se podrían distraer energías y medios para atender a estos anormales que, según ellos, representan la escoria de la sociedad? — ¿Acaso los que así razonan — además de poner de manifiesto sus sentimientos por demás egoístas, no revelan al mismo tiempo un desconocimiento completo a propósito de la eficacia de la pedagogía correctiva y una falta de estudio relativamente a lo que se refiere a la parte económica?

Y aquí, para terminar, recordaremos las palabras que Guerzoni pusiera en boca de un niño, razonando un día sobre la instrucción obligatoria:

Yo tengo estos derechos y no puedo renunciar a ellos porque son la causa de mi misma existencia, y si algún día aquellos que me los han conferido, o por negligencia, o por mala voluntad, o por impotencia llegaran a desconocerlos y a pisotearlos; si mis padres, me dejasen *volente* o *impotente*, permanecer en las tinieblas de mi espíritu..., yo levantaré mi voz... y a ti Sociedad, a ti Ley, a ti Gobierno, gritaré: ¡Defendedme!... mis derechos están violados, y la naturaleza en mi, pequeño, está ofendida;... la humanidad en mi—impotente—está maltratada; en mi, miembro de este consorcio, hijo de vuestra ciudadanía.... Defendedme... o sino... ¡guay! para vosotros... Mi ignorancia será vuestra insidia perpétua..., yo me haré grande en mi noche..., y no bien mi mano sea diestra para robar, con el hurto me vengaré de vuestro olvido..., no bien mi brazo esté fuerte para herir, con el asesinato os pagaré vuestra injusticia!... Vosotros no habéis querido educar a un niño inocente, y bien, para vuestro castigo, estaréis condenados a mantener a un hombre parásito, a un enemigo vuestro...

¡Defendedme por justicia!... defendedme por vuestra defensa futura..., defendedme por espíritu de humanidad..., y recordaos siempre que de todas las injusticias so-

ciales, la que se usa para con el niño ignorante e impotente es la más atroz, la más irremediable!...

Y bien, hoy, después de los sorprendentes progresos alcanzados por la ciencia pedagógica moderna, esta legítima imprecación resultaría incompleta porque a ese niño le asiste el derecho de encontrar en la escuela, a la que una ley le obliga a concurrir, todos los medios capaces de subsanar sus anomalías, enmendar sus defectos, integrar su fisonomía física y psíquica; le asiste el derecho de exigir que en esa escuela nada se omita para que ni la evolución de los sentimientos, ni la ideación, ni la energía volitiva, es decir, ninguna de las manifestaciones con que se revela la actividad psíquica, resulten ni remotamente comprometidas; le asiste el derecho de que se usen para con él todos aquellos cuidados que lo deben llevar a conseguir la perfección que constituye el ideal del individuo y de las colectividades.

Formulemos, entonces, el voto de que la escuela no siga permaneciendo indiferente ante la situación de estos anómalos. Interesarse de la suerte de estos niños, es hacer obra altamente civil y progresista, obra de suma trascendencia, ya sea considerándola desde el punto de vista humanitario, ya desde el punto de vista científico y social. Esto no es ni sentimentalismo, ni filantropía; esto es contribuir para que deficiencias tan sensibles dejen de figurar en el pasivo de la perfección de las generaciones que se inician en la vida; es un nuevo horizonte de la pedagogía moderna que abandona los métodos antiguos para adoptar otros más conformes a las necesidades de la vida real.

Es un sentimiento de la humanidad atraída por un principio de elevación biológica y moral.

LUIS MORZONE.

La Plata, Noviembre 20 de 1920.

EDUCACION MODERNA

CONCEPTO — ORIENTACIÓN

Educación es reformar.

Educación es pulir: pulir es reformar procedimientos, perfeccionar, destruir asperezas y hacer vidas promisoras en la ascendente evolución de la personalidad humana.

Instruir es formar cerebros, es cimentar, agregar ideas, aniquilar prejuicios, construir conciencias plenas. Ambas entidades, educación e instrucción, tienden o deben tender al mismo fin: corregir defectos, indicar sendas nuevas en el duro peregrinar de la existencia, combatir con eficacia las reacciones naturales, armar al hombre para prevenirse y defenderse, dignificar al ciudadano, dar personalidad al individuo, para terminar en la *última ratio*, principio y fin de todos los seres: formar la personalidad humana en su triple aspecto: moral, intelectual y físico.

Concebida así, la educación es la misión más grande, más altruísta, más elevada y generosa que imaginarse pueda, aunque los Dioclesianos de la canalla contemporánea suelen emplearla como instrumento corruptor tal cual vez y secundariamente otras. Después de la caída de los viejos ídolos recalcitrantes, que inclinaban las frentes adolescentes y nevadas ante dioses de madera, no queda en el mundo otro sacerdocio, ni otro apostolado que el del maestro, ni otro dios que la educación y la cultura bien entendidas. Son ellas, educación y cultura, las que, cual desposadas de Guyau, nos hacen entrever todas las auroras el reinado de la libertad consciente.

Pero, he aquí que la realidad nos dice que la educación pública se ejerce de diversas maneras, no concordantes todas ellas con el espíritu libertario que imprimió la "Reforma" en nuestra joven Universidad. Nos demuestra ese ejercicio que, así como en la mayoría de las profesiones falta concepto ético, aquí —aunque en cuestión más grave—, ha pasado lo mismo. Desgraciadamente así ha sucedido también con el maestro, con el indicado, con el señalado por el índice alerta de la opinión pública para marcar caminos, rumbos y sendas a seguir, para formar conciencias pletóricas de ideal y de verdad. Y en el duro remachar de la reforma estudiantil, se han visto casos de maestros que propagaban un prejuicio o un dogma; otros que propalaban principios muy ajenos a la verdad o a la ciencia misma; aquellos que no poseían el gran concepto moral que implica la cátedra; algunos que la abandonan y la reducen a un empleo en el que se percibe un sueldo para formar conciencias torcidas o feminados adolescentes y, por último, y éstos son los más, existían otros que creían que el ser maestro consiste en enseñar a un reducido grupo de elegidos, favorecidos por la fortuna de sus padres, que pueden costearles, no sólo carreras universitarias, sino también vicios y otros gajes. No se les ha ocurrido pensar que la tarea del educador moderno no se sintetiza, no puede sintetizarse a encerrarse con siete llaves en las instituciones científicas o entre las cuatro paredes de un aula para pasarse cinco o diez años con veinte jóvenes buscando la piedra filosofal a través de los programas oficiales. ¡No, mil veces no! La educación es por definición prolífica, amplia, universal; como el agua, como el aire como el sol; y el verdadero educador debe enseñar a todo el que necesita de ella, sin preguntarle quien es, de donde viene, que colores políticos o que ideas filosóficas o religiosas profesa. Porque la educación no es, no puede ser para determinadas personas; se ha hecho para el hijo del hombre y esto no reconoce límites. A todo esto obliga el título superior de maestro. Bueno es saberlo, por lo menos; los que tal no hagan han usurpado el expresado título y deben llamarse simples empleados a sueldo del poder administrador.

Amargo es decirlo, pero nada más amargo que la verdad, sin embargo, nada más salvador. Desde el punto del Estado y muchas instituciones, en nuestro país hay todavía mucho atraso en la enseñanza y en la educación.

Nadie nos negará que la educación de nuestro país descansa todavía sobre un formidable triángulo: Dios, Patria, Estado. Las dos primeras entidades son imaginarias y la última es una ficción. Por lo menos son construcciones artificiales. La educación contemporánea tiene de las dos primeras el dogma, la obediencia y el prejuicio y de la última el régimen, el marco y la disciplina. Nada más sujeto y encadenado puede pedirse, como se ve. Pues bien: creemos que la educación no debe tener cortapisas de ninguna especie; debe ser libre y no tener otro dogma que la verdad. De ahí sus pésimos resultados. “La extraordinaria incertidumbre de toda enseñanza pública, dice Federico Nietzsche, es tal, que produce a todo adulto la impresión que su sólo educador ha sido la casualidad. Esto se explica por el hecho de que hoy las autoridades pedagógicas, “tanto antiguas como nuevas”, como en tumultuosa reunión pública, quieren más ser atendidas que comprendidas y demostrar a toda costa, a veces a gritos, que *existen aun* o que *existen ya*. Ante este ruido insensato, los pobres maestros y educadores han comenzado por ensordecer, después por callar, y por fin su espíritu ha quedado embotado y se contentan dejándolo correr todo, tal como lo dejan en el cerebro de sus alumnos. Si no se han educado a sí mismos, ¿cómo es posible que eduquen a los demás? No representan un tronco poderoso lleno de savia y derecho: el que quiera apoyarse en ellos deberá deformarse, torcerse y acabar por aparecer contrahecho”.

Es curioso lo que pasa con ciertos prejuicios: el dogma religioso se relegó al pasado por pertenecer, según concenso universal, a la conciencia privada de cada hombre: al sentimiento en una palabra. Pero se enseña el dogma de patria, asistiendo las mismas razones para su rechazo. Es él muy respetable, pero la escuela no sabe de fanatismo, de ficciones muertas, de entidades imaginarias: desde Augusto Comte, y otros, a nuestros días, no debe emplearse otra cartilla que la ciencia, la estética y la filosofía, que no tienen patria. . .

Pensemos, al contrario, que la educación debe construirse—cualquiera que ella sea: universitaria, primaria, secundaria—sobre un gran círculo: la tierra, cuyo centro será un poderoso punto: el hombre.

II

En la época en que vivimos, iconoclasta y confusa, quizá la misión más grande de los maestros sea aquella operación que recomendaba como previa el espíritu sutilmente filosófico de Manuel Kant: "Orientarse en medio de las diferentes doctrinas",

Mucho se acerca el tiempo porque atravesamos al del mundial tribuno en que todos sabían lo que había que derruir, pero nadie lo que había que construir.

Construir, destruir: he ahí los dos grandes sistemas que, tanto en educación como en filosofía, imperan en el mundo actual. Traducidos al lenguaje técnico serían: evolución y revolución. El primero corrige sin herir, reforma sin derrumbe, sana sin matar. El segundo amputa para reformar, derrumba para modificar, destruye para construir y mata para sanar. Nosotros tenemos como fundamental, si se quiere resolver en forma permanente el problema humano, al primero de los sistemas indicados. Pero, aplicado a la educación sería éste un punto de partida demasiado general. La educación que consideramos única sería, desde luego, la racional. Pero todo ello se refiere a los medios, a la forma. Necesitamos saber cómo debe ser esa educación en lo referente a lo que ha de abarcar y respecto a su orientación general: ¿será *unilateral*?, vale decir, se referirá a una serie única de conocimientos; o ¿será *integral*?, esto es, educará armónicamente todas las facultades del hombre.

En la Edad Contemporánea no es dudosa la elección: la educación del hombre debe ser integral, por la sencilla razón de que el ser humano es integral, que se compone de inteligencia, sensibilidad y voluntad. Hay que educar esas tres facultades simultánea y armónicamente, porque el hombre es un equilibrio natural y peligroso, es un reloj, una máquina sutil y delicada y en el lustre de esos tres elementos está, precisamente, el mantenimiento del equilibrio de tan excelsa balanza. Nadie duda que nuestra enseñanza oficial carece generalmente de dos de los factores mencionados, los referentes a la sensibilidad y voluntad; no tiene contenido moral, lo que nos parece una aberración.

Si educa sólo su voluntad, se convertirá en un autómatas y brutal ejecutor, materialista y gimnástico; si sólo su inteligencia, resultará un frío y rígido calculador; y educando solo sus sen-

timientos, será un sensiblero femenino que llorará la caída de las hojas y otras pequeñeces, manteniéndolo indiferente a los dolores humanos.

No hay que olvidar que el desarrollo extraordinario de una facultad, va en detrimento de las otras y puede llegarse a la aberración. El ideal, pues, de la enseñanza moderna consiste en el ejercicio armónico, coordinado de todas las potencias del espíritu.

De lo dicho, se deduce que para nosotros la enseñanza es un problema moral, especialmente. Tal afirmación variaría nuestros planes, sobre todo los de la enseñanza secundaria y especial; porque para formar un espíritu idealista, vale decir, moral, no basta ni la geografía, ni la economía política, etc.; sinó que sera indispensable la aducación estética porque educa el sentimiento virilmente, lo confirma en el ideal sustentado y coadyuva a la formación de la personalidad moral y social del hombre. Luego la filosofía que formaría la amplitud espiritual. . . No estaría mal, por ejemplo, para el caso de la educación estética, el establecimiento de un taller de arte, en vez de la fría y rígida enseñanza que hoy se da del dibujo. Esta idea ha sido ya aplicada por el talentoso Rector del Colegio de la Universidad, Doctor Saul A. Taborda. A esto podría agregarse un curso sobre los grandes poetas; también sobre las obras de arte famosas, etc.

Es fundamental para nosotros la forma en que se dará esa enseñanza, en general. En este sentido mantenemos lo que sobre el asunto hemos dicho en nuestra obra "Metodología y Enseñanza de la Historia". El error fundamental de la enseñanza secundaria, decimos allí, es que se quiere hacer del cerebro de los educandos un depósito informe de conocimientos, como diría Spencer; sin pensar que lo esencial no es *aprender* sinó *comprender*. Lo fundamental es que el alumno se dé cuenta de la realidad y extensión del conocimiento, pués el conocimiento mismo lo tendrá siempre a mano en el libro y en todas partes. Agréguese a este principio un criterio de evolución para que el alumno viva su tiempo. . . Abrir en la mente de los jóvenes nuevos horizontes, incitarlos, inquietarlos; indicarles el camino de la *propia obra*.

En fin, pensamos que debemos *educar* antes que *instruir*; *disciplinar* más que *difundir* conocimientos; *comprender* más que *aprender*. Así llegaríamos al máximum: acostumbrar a *pensar* antes que a *retener*.

III

Pero la enseñanza siempre ha tenido un ideal, y es ello un problema grave. “¿Qué ideal, dice Max Nordau, se le debe inculcar a la generación que se levanta y que mañana se precipitará al asalto del poder...?” Pensamos que no existe problema más pavoroso para una democracia como la nuestra. El estado actual de la cultura ya no nos permite que vivamos superditados al ideal griego, puramente estético y aristocrático; ni al oriental, exclusivamente moral y servil; necesitamos otro ideal, es decir, otra orientación en la enseñanza. Entre las preguntas: ¿debemos formar hombres?, ¿debemos formar ciudadanos?, nos parece que no cabe dudar que solamente debemos formar hombres.

En último análisis, y de lo expuesto, fácil nos es concluir que la orientación de la educación moderna no puede ser otra que *filosófica y estética*; educando así el corazón y el cerebro, en la doble comprensión de un ideal, sentimental e intelectualmente abarcado. Formemos en el educando una personalidad moral, es decir, formemos el hombre para que viva intensamente su tiempo. Para tan fundamental tarea, la ciencia no basta: la filosofía y el arte, que van más allá de la ciencia, nos pueden salvar, porque son los únicos que nos darán simultáneamente, como dice Henry Bergson (*Evolución Creadora*), “la teoría del *conocimiento* y de la *vida*”. Sintetizamos toda nuestra doctrina, en materia de orientación educacional, en este admirable y profundo pensamiento de Antonio Zozaya, que podría ser de Emerson: “Un hombre equilibrado aspirará siempre a sentir, pensar y querer mejor que el vulgo, es decir, a ser poeta, filósofo y hombre de bien”. Es lo que debemos hacer de cada educando.

VICTORIO M. DELFINO.

EL DIBUJO

Orientación científica de su enseñanza

El dibujo como lenguaje gráfico.

El objeto del presente trabajo no consiste en presentar una exposición prolija de los elementos que constituyen el método en el dibujo, sino que responde, únicamente, al deseo de probar la posibilidad de formar del dibujo un lenguaje gráfico completo, considerado como una ciencia que permite expresar, de una manera más directa, todas las manifestaciones visibles de la materia y constituirlo en un auxiliar importante para las artes, ciencias e industrias.

La copia exacta de un dibujo, es un proceso por entero consciente y se desarrolla con una lógica estricta, mediante la lectura y escritura de los elementos que comprenden la forma exterior del conjunto.

Observando las formas generales y parciales de los objetos, de una manera analítica, se ve fácilmente que el dominio de dicho lenguaje, no difiere absolutamente del de la escritura, llevando éste la ventaja de ser directo, afín al instinto natural de imitación y ejercitado en armonía con los objetos naturales y ornamentales, que por sí solos nos deleitan en su contemplación incitándonos a imitarlos, mientras la escritura está formada a base de signos convencionales combinados de una manera mecánica, que sólo expresan la función más común y el aspecto trivial del objeto, muchas veces imaginado de una manera equívoca y generalmente concebido con suma deficiencia.

Sabido es que los signos convencionales que constituyen el alfabeto de la escritura, han sido formados, por elaboración continua, mediante simplificaciones y abstracciones sucesivas de los signos gráficos imitativos, de los objetos y seres repre-

sentados por el hombre desde las épocas más remotas con los medios materiales a su alcance.

El lenguaje común, no obstante su continuo aumento en palabras técnicas, ante la necesidad de ajustarse en todos sus repliegues al pensamiento humano, resulta siempre deficiente y difícilmente comprensible, al describir la forma en cualquiera de los aspectos en que se concreta e individualiza la materia en su perpetuo devenir.

El dibujo como lenguaje natural, por su carácter imitativo, por hablar directamente al sentido visual y por ser concreto, universal y directamente comprensible, sin previo aprendizaje consciente, tiende precisamente a llenar dichas deficiencias en todo lo que respecta a la forma material, en los infinitos aspectos en que se presenta, tanto en las evoluciones naturales de la vida orgánica, como en los múltiples objetos manufacturados por el hombre, en su continuo progreso bajo la presión de las necesidades creadas en el impulso recíproco de las ciencias e industrias.

En sus grandes actividades el comercio es quién mejor supo interpretar las utilidades de dicho lenguaje, concretando su propaganda casi exclusivamente a representaciones gráficas del objeto que constituye su mercancía. Por otra parte, las ciencias superiores tienden hoy a ilustrar de la manera más completa sus textos y tratados, que es el modo más directo de asociar la imagen del objeto a la palabra que lo representa.

La cultura metódica y razonada del dibujo es el medio más eficaz para el desarrollo del sentido visual en la observación analítica de las formas, a la vez que el modo más directo y fácilmente comprensible de fijar en la memoria las impresiones vistas y facilitar la reproducción gráfica de las mismas como de las ideas materializables que la imaginación sugiere, desde que dibujar significa ver con detención y observar con método.

La observación consciente de la forma permite recordar las más diversas imágenes y fragmentos de la naturaleza constantemente vista, que enriquece nuestro archivo mental, fuente de todas las creaciones de la imaginación.

La forma representa la vida en toda su complejidad, revelada a nuestros sentidos y es el principal medio de identidad

El dibujo y el
sentido vi-
sual.

La forma.

de la materia: clasifica todos los objetos, determina las especies, representa los múltiples estados de evolución del individuo y expresa el estado normal y patológico de un mismo ser.

En la forma del ser viviente se imprimen las huellas acumuladas de la lucha contra las dificultades del ambiente en que se desarrolla, colocándolo en la infinita serie entre lo perfecto y lo feo o entre quién mejor pudo sortear dichos obstáculos y el que sobrevive bajo los estigmas deformes de la degeneración.

Las formas que expresan la fisonomía humana, reflejan casi con transparencia la vida del alma.

La forma y lo bello en lo natural y artificial.

En las formas se manifiesta el sentimiento estético. Todo objeto o ser oscila entre lo bello y lo caricaturesco según la forma, proporción y estructura lógica de los elementos orgánicos que lo constituyen, o la intervención brusca de elementos que recuerdan por semejanza, diversas estaturas, razas y aún especies.

Tanto los objetos naturales como los manufacturados por el hombre, al ser contemplados con el espíritu libre del sentido utilitario, nos impresionan de una manera particular. Los distintos grados de intensidad de dichas impresiones nos sugieren la idea de lo bello. “El secreto del arte está en anular la esencia mediante la forma” (Schiller).

La forma es el lenguaje de la belleza. Puede decirse que la forma es a lo bello lo que la esencia es a lo útil. “Mientras perseguía lo útil el arte encontró lo bello en su camino y se alió a éste” (Boutroux). Desde sus orígenes el hombre revela un deseo de imprimir en los objetos artificiales en los que progresivamente viene encerrándose, un reflejo de la naturaleza, que es su verdadera madre ambiente, por lo que dijo con tanto acierto Rodin que “la naturaleza es la madre de todos los estilos”.

La forma en el arte y la ciencia.

La forma constituye el punto de tangencia donde coinciden el arte y la ciencia. “Arte y ciencia son elementos diversos y al mismo tiempo aliados, pues coinciden por el lado estético” (Croce). (1)

Un ejemplo elocuente lo constituye Leonardo Da Vinci, fervoroso cultor de la forma. En su amor a la naturaleza fu-

(1) El fenómeno estético es forma y nada más que forma” (Croce).

sionó el arte y la ciencia: “dar al arte una sólida base científica”, “en la que se hermanara el ritmo de la línea con las palpitantes manifestaciones de la vida animada”, fué su constante preocupación, siendo el dibujo su principal medio de ciencia. Sus estudios de anatomía, la fidelidad de verdadero botánico en sus estudios de organografía vegetal y el modo de interpretar la expresión de las emociones, desde la mueca trágica hasta la sonrisa cerebral de la Gioconda, le aseguró un puesto tan alto en la historia del arte como en el de la ciencia.

El dibujo como un lenguaje gráfico, puesto al alcance de toda persona normalmente instruída, proporcionaría a la inteligencia un factor extraordinario de divulgación científica y podría, con mayor eficacia, llenar las infinitas exigencias creadas en su progreso gigantesco por la civilización actual.

El hombre de ciencia, no logrará por ningún procedimiento fotográfico, lo que puede expresar por medio del dibujo. La fotografía reproduce un estado momentáneo aproximado a la idea de síntesis, sin eliminar las propiedades y detalles casuales y ajenos al objeto perseguido, mientras el dibujo, por su carácter sintético, puede interpretar el modo humano de ver grabando únicamente las formas características observadas en la infinita serie de movimientos en que puede dividirse una acción.

*

* *

El concepto común de que la habilidad para el dibujo depende de un don natural y que la mayoría se halla incapacitada para aprenderlo, queda absolutamente desvirtuado ante una exposición metódica que presenta el dibujo como una ciencia y por consiguiente al alcance de toda persona de inteligencia normal.

El dibujo es ciencia.

El error estriba en que no se distingue claramente entre la observación científica y la contemplación estética de un mismo objeto. El dibujo artístico consiste únicamente en la selección de lo que vemos y en la reconstrucción de los momentos que más nos emocionan en las múltiples combinaciones de la forma y del color, que nos dá la impresión de lo bello; y todo lo que se refiere a imitación fiel es ciencia, por tratarse de clasificar y combinar líneas de un modo conveniente e indicado. “Podemos sustraernos voluntariamente del objeto estético en

Intuición estética y observación científica.

un esfuerzo consciente de análisis y examen de sus partes” y sus funciones en el conjunto y reaparece cuando, satisfecha nuestra curiosidad crítica, volvemos a la contemplación de la forma exterior con todas las asociaciones que nos sugiere. “Donde aparece el conjunto y sus partes como entidades completas sin recordar sus funciones, sentimos la emoción estética”. “Si la expresión, si lo bello es indivisible, el fenómeno físico, en el que lo bello se exterioriza, puede dividirse y subdividirse”. (Croce).

Croce.

Observamos que Croce va más allá indicando la posibilidad de análisis, aun en la obra de arte, y prueba “que la intuición artística es una especie particular que se distingue porque tiene mayor intensidad que la intuición en general”. Esto es evidente desde que el artista vé en realidad lo que los demás sólo entrevén o vislumbran por algún ligero rasgo que les identifica el objeto, mientras se les escapa toda la fisonomía del mismo con sus rasgos y matices tal como los vé el artista o el hombre de ciencia.

Únicamente las formas gráficas y los objetos vistos siempre en una misma posición, permiten recordarlos, con el tiempo, de una manera más o menos concreta. Todos los demás objetos de volumen o relieve, por permitir ser vistos de varios lados a la vez, se nos presentan bajo múltiples aspectos de forma, que varían esencialmente según su posición con respecto al punto de mira en el cual se reproducen, lo que provoca las vacilaciones de la memoria y no permite recordarlos claramente. Es por esto que se tiene generalmente una vaga noción de la estructura o de la función principal del objeto. Esto se observa aun en los objetos que nos son familiares, pues, al ser interrogado sobre cualquier detalle que sin duda tuvimos múltiples veces ante nuestra vista, nos sorprende la pobreza de nuestra intuición. Con esto se confirma que sólo vemos del objeto alguno ligeros rasgos, que son casi siempre los mismos en las múltiples veces que éste se repite a nuestra vista, sea como dice Bergson “por naturaleza práctica o económica de nuestros sentidos que no nos entregan, de las cosas, sino lo indispensable para responder por reacciones apropiadas”.

Es hoy generalmente admitido, que toda potencia de intuición natural, es superada por la observación metódica del hombre de ciencia.

La primera intuición del objeto se presenta como un embrollo de líneas que hay que aclarar por medio del análisis, detallar los elementos que lo forman, enumerar, distinguir y asociar sus partes en conocidas, semejantes, simples y complejas, según los movimientos y planos que lo constituyen y de acuerdo con su estructura en formas regulares o irregulares y libres por la dirección, dimensión y ubicación de los elementos simples que constituyen las partes dentro del conjunto orgánico o armónico. Así como la ciencia clasifica por orden de analogía orgánica, el dibujo clasifica por orden de analogía de las características que identifican un movimiento, un plano, un cuerpo o un conjunto de movimientos planos y cuerpos en unidad orgánica o armónica. Examinados de tal manera todos los objetos, por diferentes que sean, se observan en su estructura, elementos que se repiten en distintos lugares, posiciones y proporciones, pero en idénticas formas, lo que permite clasificarlas, enumerándolas perfectamente, de acuerdo con los elementos lineales que los constituyen y apreciarlas aisladamente a sus funciones en el conjunto como las letras y sílabas, como las notas y figuras musicales.

En las innumerables formas en que se nos presenta un mismo objeto, hay una o pocas características que permiten más fácilmente identificarlo. Por lo tanto, clasificando los objetos en general, al través de la forma, ordenándolos de lo simple a lo complejo, de acuerdo con las elementales disposiciones de los movimientos lineales que los constituyen y en las que entren progresivamente dichos elementos, la educación será simultánea en el ejercicio del pulso y de la observación. Empezando por los objetos más simples, naturales o manufacturados, se llegará progresivamente hasta la reproducción de los seres y conjuntos de seres y objetos de las formas más complejas, vistos siempre, primero, desde un punto de mira característico y sencillo y por fin, representados en cualquier actitud que se presenten a nuestra vista; pero siempre expresados con el minimum de esfuerzo gráfico posible para identificar el objeto perseguido.

A las primeras combinaciones de los elementos simples Couty, en su libro "*El dibujo y la composición decorativa*", las designa con el nombre de ritmos. La adaptación de dichos ritmos a las formas complejas de la vida orgánica, obliga a

Método de estudio.

clasificarlos en simples y compuestos (monolíneos, bilíneos y polilíneos), según su estructura en los contornos de las diversas unidades orgánicas del objeto.

El número de los ritmos y disposiciones rítmicas, resultan verdaderamente restringidos, comparados con el número de las letras que componen el alfabeto.

Lectura y escritura de la forma.

Con la repetición sucesiva y sistemática de los ritmos lineales se adquiere, sin mayor esfuerzo, la habilidad del trazado y de la apreciación de las direcciones, como de la relación de extensión de los ritmos y los espacios que los separan, pudiendo reconstruirse el objeto, con toda naturalidad, mediante una rápida lectura de los ritmos lineales que lo forman, de acuerdo con las disposiciones lógicas que rigen su estructura. Aun más, el hábito adquirido por el ejercicio, llevará al individuo a una lectura constante de la forma diariamente vista, observando con atención los detalles que más le interesan, lo que bastará para recordarlos y aun reconstruirlos con intervalo de mucho tiempo. Una vez familiarizados con los movimientos lineales y las leyes elementales que rigen las múltiples combinaciones de la forma, se evitará el esfuerzo de la memoria visiva, que constituye el obstáculo más grande para el dibujo. Cuando una persona quiera reproducir por medio del dibujo un objeto, no tendrá más que observar las leyes que rigen su aspecto, y servirse de su aplicación lógica para obtener la mayor certeza en cuanto a la verdad de la imagen.

Un dibujo no es otra cosa que una disposición imitativa de movimientos lineales y está enteramente aliado a las formas geométricas, que no son otra cosa que abstracciones de las formas naturales y libres adaptadas a formas geométricas y regulares con fines de determinar numéricamente sus superficies y volúmenes, y por lo tanto está basado en la proporción y proyección geométrica, relativa a polígonos regulares e irregulares y se apoya en todos los medios conocidos y utilizados por las ciencias exactas.

El dibujo natural y las ciencias exactas.

La cartografía, clasificada entre las ciencias exactas por excelencia, reproduce la superficie terrestre que es más accidentada que todos los objetos que pueden presentársenos proyectados en el campo visual; así un árbol es más sencillo para reproducir que una montaña; las ramificaciones de la vida orgánica vegetal y animal, que las ramificaciones de la hidro-

grafía; y los contornos de los cuerpos son más simples relacionados con las riberas y costas; contando los objetos y seres de la vida natural, con la ventaja de la simetría en su estructura y la repetición y semejanza de las formas orgánicas que los constituyen.

*

* *

Si bien desde hace tiempo dejan sentirse marcadas tendencias hacia una base científica en el dibujo, nada hay aun en concreto que nos pueda servir de guía para facilitar nuestra tarea. Sólo Couty en el libro citado, deja entrever cierta luz sobre la posibilidad de metodizar la enseñanza de dicha materia; pero se concreta exclusivamente “a crear un lazo de unión entre todas las teorías esparcidas acerca del arte decorativo y llenar ciertas lagunas especialmente en la enseñanza del color”, indicando “que el arte del color no es simplemente el producto de un don natural, sino que exige, como el de la forma, un estudio muy especial y metódico”. Trae ciertas observaciones fáciles al afirmar, por ejemplo, que el estudio de tales principios no atenta contra la originalidad y libertad del artista. “Porque lejos de ser obstáculo a su imaginación, evita, al contrario, las vacilaciones y ensayos inútiles que han sido siempre motivo de estériles inquietudes”. Resulta elemental, sin embargo, por tratar especialmente con los elementos de ornato y flora ornamentada en sus distintas aplicaciones a las artes decorativas, que por su carácter de regulares y simétricos, son enteramente simples; y poco indica respecto al dibujo en general, como medio de expresión gráfica de todo lo que es visible en la naturaleza viviente, enseñado de una manera progresiva y metódica que permita vencer una por vez las dificultades que en su aglomeración obstaculizan el aprendizaje.

Tendencias hacia una base científica en el dibujo.

Aun hoy, en las altas esferas de las bellas artes, mírase con cierto desprecio calificándose de “mecánico” a todo lo que se refiere a nociones metódicas, que faciliten y aseguren la verdad del dibujo.

Parece increíble que en época como la actual, en la que toda la instrucción es objetiva y razonada, en la que el mé-

todo, producto feliz de la inteligencia que induce al hombre a salvar dificultades naturales por medios artificiales y se aplica con éxito completo a todas las manifestaciones de la vida práctica, se dude todavía de sus resultados en lo que atañe a la enseñanza del dibujo, debiendo cada estudiante de dicha materia pasar nuevamente por las mismas dificultades que todos los que han precedido en la tan larga historia del arte y del dibujo. “No hay instrucción verdadera sino cuando una noción nueva se intercala exactamente en su lugar, en la serie de nociones ya percibidas, y forma una de las mallas del tejido, uno de los eslabones de la cadena. Puesto que los conocimientos anteriores deben facilitar las vías a los conocimientos nuevos”. (Herbart).

El método proporciona al individuo valiosos medios aislados que puede utilizar según sus propias facultades, en las complejas y múltiples actividades de su inteligencia.

Orientación.

Los esfuerzos que deben considerarse en el dibujo son tantos, cuantas dificultades ofrece el objeto, según las condiciones en que se presente.

a). Para dibujar cualquier objeto, obsérvanse ante todo las dimensiones generales que representa su total, averiguando primero si la mayor de ellas corresponde al sentido horizontal, o vertical, tratándose luego de apreciar la relación exacta entre lo mismo.

b). Una vez fijados sobre el papel las dimensiones generales del conjunto, obsérvanse los elementos, motivos, centros y detalles principales o de orden inmediato inferior, tratando de apreciar su exacta *ubicación* (centro, superior, inferior, derecha, izquierda e intermedios) dentro del conjunto, determinándolos perfectamente, de acuerdo con la *forma*, relacionada con las formas elementales de la geometría, *dirección* (horizontal, vertical y oblicuas en los dos sentidos) *dimensión* (iguales o proporcionales, relacionadas entre sí o con el conjunto) correspondiente a los mismos como a los espacios que los separa. De la exactitud de la forma, extensión de los espacios, depende la precisión de los detalles.

El objeto puede ser: simple o complejo, según si está constituido por movimientos o planos simples y regulares, o por diversas unidades irregulares y libres en sus formas, dimensiones, direcciones y ubicaciones dentro del conjunto.

Para los efectos del dibujo, llámase *conjunto* al total de elementos en unión orgánica o armónica; *motivo* es la unidad o el conjunto de unidades características dependientes del total; *centro* es el detalle o elemento principal alrededor del cual se desarrolla un motivo; y *detalle* es toda unidad o elemento directamente dependiente de un centro, motivo o conjunto. Un detalle es considerado como un conjunto con respecto a los elementos que lo constituyen; *contorno* es una o varias líneas simples o compuestas que delimitan los planos; *ritmo* se dice a dos o más movimientos combinados; y *línea* a la intersección de dos planos:

c). Observar y apreciar la relación exacta entre el aspecto y la estructura de la forma vista, considerando que vemos únicamente la proyección de los objetos o planos sobre el campo visual como sobre un plano imaginario, llamado plano de observación.

Estructura y visión de la forma.

Por razones elementales de óptica, la dimensión de los objetos, resulta siempre de su relación con el total del cono visual, en la sección correspondiente, al lugar del objeto visto. El objeto, que a una distancia determinada ocupa enteramente el cono visual, a doble distancia ocupará la mitad en extensión lineal del referido cono, y el mismo a triple distancia, ocupará un tercio, pareciéndonos, por consiguiente, la tercera parte en extensión lineal comparado con el primero y así sucesivamente con todos los puntos intermedios. De aquí la impresión general de la reducción, proporcional a la distancia.

El plano puede verse en su estructura real, únicamente cuando está ubicado en el centro y paralelamente al campo visual. La menor oblicuidad del primero con respecto al segundo, rompe con la semejanza entre el objeto y su proyección.

Y bien, como el aspecto general de los cuerpos resulta de las formas parciales de los planos que los constituyen, deben considerarse, por razón de causas y efectos, sus movimientos y planos, imitándolos directamente, no como son, sino según se presentan a nuestra vista, para producir sobre el plano o papel la sensación de la profundidad o tercera dimensión de los cuerpos, como de la distancia que los separa, tanto entre los más cercanos, como entre los que se confunden sobre el horizonte.

A mayor distancia del objeto, con respecto al punto de mira, corresponde siempre menor contraste entre las partes que lo constituyen.

d). En un mismo objeto corresponde siempre mayor nitidez a los elementos que ocupan el primer plano. La luz y el aire oponen resistencia a la nitidez de la percepción; por consiguiente, la pureza de los tonos y colores de los objetos depende de su menor distancia al punto de observación.

*
* *

Método.

El dibujo, metódicamente considerado, responde perfectamente a los cuatro principios de Descartes, que son aplicables a la imitación de todo lo que es visible en la naturaleza viviente.

Un dibujo, por su carácter imitativo y semejante al modelo, es igual o proporcional; por lo que, los movimientos lineales del dibujo, deben observar conformidad matemática con los movimientos lineales del objeto reproducido. (Evidencia).

Respondiendo el proceso del dibujo a una adición sucesiva del elemento más simple que constituye el objeto, impone un previo análisis del mismo, dividiéndose el total en unidades de orden inmediato inferior, subdividiéndose luego cada unidad en los detalles correspondientes, y por fin cada detalle en los elementos que lo comprenden. (Análisis). Procediéndose luego con el mejor orden posible, en la reconstrucción gráfica del objeto. (Síntesis).

El número de medios posibles para la ejecución total del dibujo, es igual a la razón geométrica del número de elementos que constituyen el objeto. Siendo varias las vías que conducen a un mismo fin, puede aseverarse por revisión, repitiendo el proceso tantas veces como se crea conveniente, y siempre por vías distintas, debiendo todas coincidir en sus resultados. (Garantía).

Dos visuales que parten de distintos lugares, o puntos conocidos, determinan por su intersección el lugar matemático de un punto fijo. Una tercera visual, dirigida al mismo, puede comprobar la exactitud de su relación con los puntos anteriores o conocidos. A falta de coincidencia en el mismo punto,

de tres o más visuales, que parten de distintos lugares para determinarlo, fórmase un polígono, cuyo centro será el punto ideal o término medio de las diferencias.

Sabido es, que en la experiencia, la exactitud es relativa. aun en las que se titulan ciencias exactas: “es indudable que existe conformidad entre las experiencias y las verdades matemáticas, pero esta conformidad no pasa nunca de ser una aproximación, una tendencia hacia el límite que en ningún caso puede ser alcanzado ni realizado. Por esto, las fórmulas matemáticas expresan leyes nó de lo real, sinó de lo posible”.

El dibujo razonado es, pues, la *ciencia* que estudia el modo más fácil, directo y seguro de reproducir gráficamente un objeto y comprobar su conformidad con el modelo. Conclusión.

LEÓN B. GLANZER.

PUNTOS DE VISTA

Observando cómo y hasta qué punto resultan substanciales las variantes del pensamiento humano con respecto a los más serios e intrincados problemas del espíritu; observando, así mismo, cuán potente es el impulso de ese anheloso afán para resolverlos, que nos lleva a recorrer senderos inexplorados, cabe preguntarse: ¿quién operó tan profundo cambio?; ¿fué, simplemente, el factor del evolucionismo natural, o ha sido necesaria la intervención de otra causa para producirlo?

En el planteo mismo hállase la respuesta. La evolución natural, en su parsimonioso desenvolvimiento, no ha sido —ni nunca habría podido ser,—el solo y único motivo generador de una así rápida transformación. Se ha hecho, entonces, indispensable la concurrencia de una fuerza nueva, más vivaz, más pujante, menos amoldada, para llegar adonde hemos llegado, y, lo que es más trascendente, para continuar peregrinando en procura del ensoñado minarete marfileño do mora—según es fama,—el hada imperfectible, que nuestra imaginación forja tras el simbolismo de su nombre: la Verdad. . .

Y bien: esa fuerza propulsora, dinámica, encuéntrase sintetizada en un vocablo: *renovación*, cuyo alcance y significado exactos escapan a muchos, pese el hecho de invocarlo constantemente.

El lento evolucionar de seres y cosas —por desgaste funcional o de uso,— no satisface ya, ni podrá satisfacer en adelante. Falta ahora provocar el hallazgo de la meta que cumpla las aspiraciones de la mayoría.

El empleo de los medios que han de conducir al tan ansiado fin, produce el choque de dos fuerzas sociales: el llamado reaccionarismo, que se aferra a lo tradicional; y el revolucionarismo “in-extremis”, que pretende arrasar lo existente para fundar en las ruínas una novel sociedad.

Paréceme que la resultante de ambas fuerzas sugiere la solución más equitativa; es decir: que ni reacción—con su adherencia al lentísimo evolucionismo natural,— ni revolución —con el consecuente de sus inútiles desbordes y exacerbamiento de pasiones,— valen lo que vale *renovación*, idealidad intermedia —si se quiere,—entre ambas extremosidades, aunque no trasunto de un cómodo eclecticismo, por cuanto —persiguiendo afianzarse, —combate, éste es: acciona.

La renovación no arrasa a ciegas: corrige a conciencia; no abate por pasión fanática: suprime con razonado sentido de mejoramiento; no hiera por herir: corta para curar; no se mira como Narciso, en las aguas del lago: el perfeccionamiento progresivo es su lema. La renovación no vive en el Olimpo de los conceptos: se asienta en el humano valle y plasma en magníficas realidades. . .

Para expresarlo todo en dos trazos: renovación es el beneficio máximo del revolucionario traducido a los hechos.

Antaño, y mientras reinó el conceptismo en términos casi absolutos, la vieja sociedad — donde los grandes principios liberales y ecualitarios sirvieron a manera de pomposa vestimenta para encubrir las monstruosidades de lo real, — no halló tropiezos de gran monta para perseguir, paso a paso, el cambio de las normas y de los métodos, no en su esencia, sino en sus formas exteriores. Roma tuvo esclavos; los señores feudales poseyeron siervos; la monarquía se sostuvo con soldados, mantenidos en las filas de viva fuerza. ¿Hay aquí, por acaso, con la diferencia de rótulos, una substantiva diferencia de regimenes? . . .

Los días del presente están llamados a demarcar el origen de una verdadera mutación, cuyas consecuencias cesarán de ser epidérmicas para llegar a la entraña misma del cuerpo social.

Cuando un suceso de tanta magnitud, como la última grande hecatombe, encasilla una edad en el marco sereno de la Historia e inaugura otra era, esta divergencia en la marcha

humana no significa que deban suprimirse todos los valores del pasado a fin de que el nuevo ciclo cree los suyos improvisadamente. No. Es la selección atinada la que ha de dar la pauta, si se quiere obtener frutos óptimos.

La *revolución universitaria*, como se ha dado a llamar al cambio factorial que se opera en los superiores institutos educacionales de nuestro país, no significa, a mi entender, el irreflexivo desplazamiento de normas añejas para reemplazarlas con otras más recientes, faltas de selección y acordes, sólo, a una necesidad eventual, momentánea.

Según creo, las trasmutaciones fundamentales en los regímenes de la Universidad argentina obedecen a la influencia de un complejo núcleo de causas, la profundidad de cuyos efectos nos es imposible avalorar todavía. Y ello resulta lógico. Esos efectos son tan íntimamente coetáneos a la generación actual que el juicio de ésta hállase — forzada, humanamente, — empañado por apasionamientos o por intereses del instante. Los grandes sucesos necesitan el manto del tiempo para que, desaparecidos los detalles, se pueda apreciar su parte céntrica y esencial.

Soy el primer convencido de que no *todas* las innovaciones, por el mero hecho de ser tales, han de resultar buenas; pienso, sí, en lo imprescindible del proceso de constante renovación ya que, vivir formas nuevas y experimentarlas, es la manera única de mantener lo conveniente deshechando lo perjudicial o lo superfluo.

El crugido del viejo andamiaje universitario, cayendo al empuje de las nuevas corrientes, sólo asusta a aquellos que, al amparo de su sombra protectora, se habían sugestionado —cual Budas redivivos,— mirándose el ombligo.

Agoreros anuncios para los Sanchos de la cátedra, síntomas intermitentes de un profundo malestar y un creciente rumorero en las masas estudiantiles, fueron, poco a poco, urdiendo el prólogo de la feliz Cruzada, cuya visible y definitiva iniciación tuvo por escenario las vetustas aulas de la Universidad cordobesa.

El brusco estallido desconcertó a los que, confiados en la firmeza de lo secular, contemplaron indiferentes la gestación de la fructífera revuelta. Aún después de la primera sorpresa, no supieron ni medir, ni prever la importancia de ese hecho trascendental, y las inmediatas consecuencias de éste halláronlos convencidos, todavía, en la eficacia de las reprimendas violentas, como si se hubiera tratado sólo de una algarabía juvenil más, sin arraigo en el futuro.

Pero, para beneficio y honra de nuestra generación universitaria, el movimiento tuvo la grandeza de no hallarse inspirado en móviles de un mezquino localismo, sino que fué sostenido y desenvuelto al calor de un alto y definido ideal.

La aplicación de la Reforma no era urgida, únicamente, por las necesidades inmediatas de la Córdoba antiquísima; las deficiencias de toda la enseñanza argentina venían exigiendo, de tiempo atrás, el ensayo de nuevos métodos y de otros rumbos más amplios, menos dogmáticos que los hasta allí aplicados y seguidos.

Y fué así como la onda del reformismo cundió en seguida, generalizándose en el país entero; y fué así como, al practicar los principios de la Reforma, ésta surtió, en todas partes, los efectos de un remedio aplicado en tiempo propicio para evitar la propagación del mal.

La Universidad Nacional de La Plata, datando de pocos años, resultaba ya vetusta en su organización; por ello, los estudiantes que amamos a nuestra Casa, evitamos — sacrificándolo todo, — la paradoja de que un cuerpo juvenil continuara animado por el arcaico espíritu del pretérito...

Renovado el cuerpo docente en la parte de sus elementos menos deseables; encauzada la enseñanza hacia finalidades nuevas; vigorizada la cátedra con el entusiasmo y con el esfuerzo sinceros de los maestros que han venido a ocupar un cargo amenguado por la inepticia o por la negligente atención de los idos; rehecha, en fin, la Universidad sobre el firmísimo cimiento de una bien entendida renovación, contribuyamos todos — profesores y alumnos, — a mantener inalterable el vínculo solidario, porque, conservándonos unidos, defenderemos siempre con ventaja los frutos de la laboriosa jornada de ayer...

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como centro de altos estudios, las circunstancias le asignan papel preponderante en la definitiva consolidación de la obra, nacida al impetuoso conjuro de un bien saneado pueblo universitario.

A. ISAAC BASSANI (hijo).

La Plata, Diciembre MCMXX.

DOCUMENTOS

PUBLICACION DE "HUMANIDADES"

La sección Pedagógica comenzó a publicar en 1906 los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, y en 1914, constituida en Facultad de Ciencias de la Educación, editó los *Archivos de Ciencias de la Educación*.

En su reemplazo se publica *Humanidades*, que aspira a plantear los problemas de la Filosofía, Historia, Estética y Didáctica.

Para realizar tal programa, invitamos a profesores, escritores y alumnos a honrarnos con su concurso.

MEMORIA CORRESPONDIENTE AL CURSO 1920-1921

La Plata, Febrero 22 de 1921.

Señor Presidente de la Universidad Nacional de La Plata

Doctor Don Carlos F. Melo.

La presente memoria que tengo el honor de elevar al señor Presidente, respondiendo al pedido de su nota de 28 de Enero, comprende la mención de la obra realizada por la Facultad de Ciencias de la Educación, que presido, desde Julio del año ppdo., así como también el plan de trabajo que se impone llevar a cabo de inmediato, destacando la función que le corresponde desempeñar en nuestro medio intelectual y universitario.

No obstante la brevedad del tiempo transcurrido desde que las nuevas autoridades asumieran el gobierno de la Facultad, ha sido intensa la labor desplegada para renovar y ampliar el plan de estudios, orientar la enseñanza y establecer los primeros seminarios, organizar sobre nuevas bases la crítica y práctica pedagógica, integrar el personal docente, dar comienzo a los cursos libres y fijar los principios que caracterizarán la extensión universitaria, revisar el presupuesto, disponer las publicaciones, etc., y otros puntos más, que constituyen en conjunto un sistema orgánico de reformas recibidas con adhesión por profesores y alumnos.

No se ha abrazado un plan ideal e impracticable. Sobre la base de la experiencia existente en la propia Facultad y revisando de adecuada forma el sentimiento y anhelos colectivos

de reformas que palpita en nuestro ambiente universitario, se ha aspirado a orientar la enseñanza hacia otros rumbos, que son antiguos en los institutos superiores de Europa y constituyen una innovación entre nosotros. Para acometer tal obra y llevarla a su término será necesaria la colaboración de otras fuerzas concurrentes y estimulantes, que se agitan dentro y fuera de la Universidad, y podrán impulsar esta acción inicial, emprendida con fé.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE EDUCACIÓN

Según el nuevo Plan de Estudios, ya aprobado por el H. Consejo Superior, la Facultad se denominará de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El Humanismo — según palabras de un filósofo — significa el descubrimiento de lo humano. En la historia del pensamiento representa el esfuerzo del espíritu que aspira a su integralidad y liberación. “Hay algo, dice Eugenio D’Ors, que puede preparar por lo hondo una reforma seria de nuestra política, un ensanchamiento en nuestro horizonte ideal. Un nombre muy vago, pero riquísimo en efectos, conviene a ese agente que decimos: el nombre de Humanidades”.

En esta hora grávida del mundo, las nuevas Facultades de Humanidades, están llamadas a cumplir un elevado ministerio. Entrañan la armoniosa conciliación de la Filosofía y de las Ciencias. Los ideales éticos, científicos, estéticos, educacionales, serán revisados a influjo de los preceptos fundamentales de la madre de las ciencias y de los valores parciales de cada una de estas.

Las secciones de Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia, Letras — de que se compone la Facultad — dotarán a los estudiosos de los elementos necesarios para la comprensión de aquellos ideales, debiendo integrarse para su unidad y universalidad, con las enseñanzas de los principios de las ciencias astronómicas, físicas, químicas y biológicas que se desarrollan en la Universidad. Conforme al mismo concepto — y por virtud de más poderosas razones — los estudiantes de carreras profesionales o doctorales en otras facultades deberán concurrir a los cursos especiales de filosofía, historia y letras, que se instituirán en la de Humanidades y Ciencias de la Educa-

ción, si aspiran a la amplia comprensión de los problemas de la ciencia y la vida.

El agregado de Ciencias de la Educación que se mantiene, no sólo traduce el propósito de realización práctica y docente de parte de sus estudios, sino que como ciencias del espíritu y de finalidad pragmática están impregnadas de los principios de las Humanidades.

Para decirlo en las conceptuosas palabras de Liard, es necesario abrir las puertas de las Facultades dejándose penetrar de las ciencias “con lo que ellas entrañan de espíritu de verdad y de libertad, de espíritu de fe en las ideas y de sumisión en los hechos, de idealismo en las concepciones y de realismo en los métodos”.

IDEAL CIENTÍFICO DE LA FACULTAD. JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Es lugar común recordar que las universidades europeas funcionan principalmente como laboratorios activos de la ciencia y focos de la alta cultura, desplazando a la escuela profesional.

Por razones especiales, España era el país en el que la reforma universitaria estaba en atraso, según afirmaba Posadas en 1904 en su “Política y Enseñanza”; pero ha hecho su evolución en menos de 20 años y se encuentra ahora a larga distancia de la escuela que prepara exclusivamente para el desempeño de profesiones útiles y provechosas del individuo, como ha demostrado Blas Cabrera el año ppdo. exponiendo entre nosotros los principios que informan el nuevo proyecto de ley sobre autonomía de las universidades españolas.

En los Estados Unidos es también evidente la reacción contra el antiguo sistema. El presidente de la Universidad de Harvard, Lawrence Lowell, acaba de escribir sobre la obra de ampliación de los conocimientos humanos que corresponde desarrollar, entendiendo que las universidades de su país “debieran tener laboratorios mucho mejores y mayor número de investigadores hábiles”.

Es innegable que las universidades modernas constituyen, en primer término, centros de irradiación de las ciencias y de la cultura superior.

Los nuevos Estatutos de la Universidad de La Plata — que avanzan en no pocos puntos sobre los de Buenos Aires y Córdoba — aluden incidentalmente a esta orientación científica, en los artículos 39, que encomienda al Decano la vigilancia de la enseñanza y funcionamiento de gabinetes, laboratorios y seminarios; 61, que faculta a los egresados para intervenir en la dirección de los seminarios de investigación; y en especial el 53, que autoriza al profesor a atender más de dos cátedras si se dedica exclusivamente a la enseñanza o a la investigación científica en la Universidad.

Es obvio que tan entrañable reforma no podrá operarse vastamente hasta tanto nuestros institutos universitarios no adquieran la autonomía rentística y legal por una parte, y no cuenten por otra, con el cuerpo docente exclusivamente dedicado a la enseñanza y a la ciencia.

En punto al profesorado profesional, los estatutos de La Plata, en el recordado artículo 53, permiten y estimulan su formación y será este — el tiempo mediante — el poderoso medio que transformará la docencia haciendo de las enseñanzas afines, núcleos de irradiación científica y escuelas de investigadores, atendidas por profesores especialistas que no se limitarán a profesar la ciencia hecha y transmitirla por dosis conforme a los cánones de un programa enciclopédico con el fin de preparar alumnos para la carrera de los exámenes o de los obstáculos, sino que impulsarán su marcha, consagrados a la cátedra, seminario o preparación de la obra con alumnos disciplinados en el trabajo científico corporativo, sin distraerse o alternar con tareas extrañas a la Universidad o a la enseñanza.

Es más. Los artículos 23 y el recordado 61 incorporan a la Universidad una nueva y activa fuerza, representada por diplomados o egresados, desde que forman parte de la asamblea electiva de las autoridades de las Facultades y pueden intervenir en la dirección de los seminarios. La labor de intensificación de cultura podrá ser continuada por la Universidad aun cuando el alumno haya abandonado sus aulas, al término de su carrera, si no abandona sus gabinetes y seminarios.

Habrá que constituir, como en España, la junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, con las secciones del pensionado en el extranjero, instituto de ciencias,

centro de estudios históricos y geográficos, etc., etc., integrada por egresados, hijos de la Universidad, que formarán su futuro cuerpo docente enriqueciendo su patrimonio moral.

El Consejo Académico ha incorporado, en el proyecto de presupuesto de 1921 una partida anual con el propósito de remunerar al profesor de una cátedra con un sueldo complementario cuando atiende cursos de seminario; y en la Ordenanza dictada sobre cursos de investigación, figura un artículo por el que se invita a los egresados a colaborar en la obra común, constituyendo tal circunstancia, antecedente favorable para su admisión como profesor suplente o adjunto.

Lo expuesto no constituye una digresión y ha sido necesario consignarlo, pues explica el pensamiento que ha informado el nuevo Plan de Estudios como ensayo tendiente a destacar la función científica de la Facultad haciéndola primar sobre la estrictamente profesional.

El nuevo Plan establece una serie de disciplinas científicas para la carrera del profesorado (cursos de seminario, clases de lectura y comentarios de textos originales, práctica de laboratorios y observaciones y crítica pedagógica) aparte la aprobación del núcleo de las asignaturas exigidas; y de nuevas pruebas de disciplinas científicas (dirección de seminarios, investigación para la tesis, etc.), para la obtención del diploma doctoral, que ha de discernirse al docto, al maestro, capaz a su turno de enseñar la ciencia. Si se observara que la primera de las carreras nombradas es profesional, puede recordarse que se trata del ejercicio de una profesión que interesa esencialmente al Estado más que al individuo, debiéndose agregar que para este último no constituye por su rendimiento una deseable profesión. De todos modos, el profesorado no puede ser abrazado solamente por interés, explicándose principalmente por la vocación.

El doctorado no será un título único y genérico, diversificándose en distintas especializaciones para propender al florecimiento de la aptitud científica.

El ideal de la Facultad como centro activo de la ciencia y cultura superior se conquista gradualmente y hacia él marchamos.

ORIENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA: PROGRAMAS INTENSIVOS, CURSOS DE SEMINARIOS, PRÁCTICA DE LABORATORIOS Y CLASES DE LECTURA Y COMENTARIOS DE TEXTOS ORIGINALES.

El estancamiento de las Universidades obedece tanto a la carencia del ideal científico, a que se ha aludido, como a la anticuada orientación de su enseñanza.

En cierto modo nos aqueja el mal del dogmatismo. El estudiante sigue escuchando inactivamente una voz que dice la erudita lección: la palabra pronunciada ex cátedra, llena el aula de paredes frías y desnudas, y se reviste, sin desearlo, de la solemnidad del dogma. Aquella académica lección corre alada y ligera por toda la extensión de un vasto programa enciclopédico.

El Consejo Académico de la Facultad ha autorizado a los profesores a desarrollar intensivamente una parte de la ciencia que profesan, debiéndose redactar el programa y texto de las instrucciones. Constituye este último la parte más substancial, porque es de carácter heurístico, bibliográfico o práctico, según pueda aconsejarse la obtención del dato de la fuente original de donde emana, la lectura de capítulos o de obras clasificadas o el ensayo de observación o experimentación personales.

La innovación fundamental adoptada consiste en la de los métodos de investigación que transforman las aulas en talleres de trabajo, aprendiéndose a hacer la búsqueda del documento, a aplicar los procedimientos de la crítica para depurarlos, a ensayar la síntesis y a exponerla en fin. Operaciones sucesivas de un solo proceso, para cuya dedicación se reclama un aprendizaje técnico y práctico que se adquiere en las reuniones semanales de un núcleo reducido de alumnos que conversan llanamente sobre los resultados de la labor, y en cuyas reuniones, la cátedra no existe, pero sí el profesor revestido de la autoridad de su ciencia.

La ordenanza de seminario dictada por la Facultad contempla los aspectos generales de tan importante materia. En el presente curso se ensayan tres seminarios voluntarios — de historia americana, ciencia de la educación y literatura argentina, a cargo de los profesores Rómulo D. Carbia, Guillermo Keiper y Alfonso Corti, respectivamente — y tal iniciación

demuestra que no se requiere mucho esfuerzo para provocar el surgimiento de las aptitudes de investigación de nuestros estudiantes.

Cada núcleo de asignaturas afines — Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia y Letras — tendrá un lector de textos fundamentales y originales, desempeñado por un egresado o jefe de seminario. Su función consiste en la lectura y comentario de aquellas obras que sirven de base a la exposición del profesor y cuyo conocimiento directo — y no por mera alusión o referencia de citas — debe poseer el estudiante. La actitud de los alumnos en tales clases prácticas, tampoco es de simple espectador. Debe formar su carpeta de trabajos, con las glosas, fichas, comentarios y observaciones realizadas, presentándola al profesor.

Las clases de laboratorio de Biología, Psicopedagogía, Psicofísica, Sistema Nervioso, Higiene Escolar, atendidas por su jefe respectivo, permiten la comprobación experimental de ciertas enseñanzas y contribuyen a despojarlas de todo carácter dogmático.

CONDICIONES DE INGRESO A LA FACULTAD. PLANES DE ESTUDIOS DE LOS INSTITUTOS SECUNDARIOS DEPENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD. POSIBLE INCORPORACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL.

En la Facultad se permitía el ingreso de los bachilleres, profesores normales, peritos mercantiles, inscriptos en otras Facultades para los profesorados de correlación, y maestros normales con promedio de 7 puntos por lo menos.

El Consejo Académico ha revisado esta Ordenanza autorizando el ingreso de los maestros normales sin distinción alguno con respecto al promedio de clasificaciones en los estudios secundarios. La Facultad se hace cargo, pues, de las condiciones generales de preparación de los alumnos que se incorporan a ella, responsabilizándose para dotarlos de la ilustración necesaria. Debe observarse que el nuevo Plan de Estudios representa un recargo de labor bien orientada con relación al anterior, que deberán superar todos los que ingresen.

Se comprende que tratamos de un problema que no es exclusivo de la Facultad sino general de la Universidad. Desde luego, ésta tiene bajo su directo gobierno el Colegio Nacional

y Liceo de Señoritas, departamentos de estudios secundarios, cuyos planes será preciso revisar, conformándolos con las nuevas necesidades de la enseñanza y orientándolos hacia los estudios superiores.

Especial interés tiene para la Facultad de Ciencias de la Educación la situación de la Escuela Normal, donde se cursa la carrera del profesorado, como en la Facultad — bien es cierto que con distinto carácter y en parte distinta finalidad — y donde se preparan las maestras que pueden ingresar directamente a la Facultad. Recuérdese, por otra parte, que el P. E., al fundar la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, mantiene bajo su dirección la Escuela Normal de Profesores de la misma ciudad.

El Consejo Académico se ocupará oportunamente de este último aspecto de la cuestión, sometiendo su voto a la consideración del H. Consejo Superior.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: ACCIÓN SOCIAL DE LA FACULTAD, CLASES PÚBLICAS, EDICIÓN DE "HUMANIDADES" Y FORMACIÓN DE LA BIBLIOTECA CIENTÍFICA DE LA FACULTAD, CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DE MAESTROS.

La Facultad debe adquirir la vitalidad necesaria para hacer la obra expansiva que le corresponde. No será la más fácil, la conquista de la enseñanza popular, de la divulgación científica y literaria en el seno de las corporaciones obreras, si bien el éxito alcanzado por el Centro Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, alienta la posibilidad de iniciar tal programa, procurando la comunión de obreros e intelectuales. Apremiante es esta función de la Universidad, si se piensa, que en tanto no se extienda hacia el pueblo, éste se extiende hacia ella, con la fundación de las universidades populares. Si las circunstancias lo permiten, la Facultad iniciará con el centro de egresados y estudiantes, la extensión universitaria popular.

Ha comenzado a practicar ya otras formas de la extensión Universitaria. El volumen "Humanidades" que publica tiende a tal fin, insertando trabajos de profesores, escritores y alumnos, propendiendo a la dilucidación o ilustración de problemas filosóficos, históricos, educacionales y literarios.

Se puede constituir un centro de atracción y brillo de energías intelectuales en la ciudad de La Plata, si todos los capaces le prestan su concurso y adhieren a este propósito.

Habrá que estimular asimismo la producción intelectual que se elabora en clases y seminarios, por la acción corporativa de profesores y alumnos, y exteriorizarla formando la serie de publicaciones de tal carácter. La entrañable comunión espiritual de maestros y discípulos, se hará patente con la publicación de estos volúmenes de investigaciones, preparados bajo la dirección de los primeros pero con la colaboración de los segundos.

El Consejo Académico ha aprobado una resolución conforme a la cual las clases — en algunas de sus asignaturas — serán públicas, con el fin de llamar a la sociedad de La Plata, invitándole a concurrir a ellas para su ilustración al par que la Facultad recibe por tales vías corrientes de renovación y vida. La brevedad del presente curso escolar ha impedido realizarlas de inmediato, pero se harán efectivas en el próximo.

Lo propio corresponde informar sobre los cursos de perfeccionamiento de maestros, en el período de vacaciones, a que se refiere el art. 45 de los Estatutos, cuya iniciativa ya ha tomado la Facultad, dirigiéndose a tal fin a la Dirección General de Escuelas de la Provincia. Esta institución ha auspiciado el pensamiento propuesto de dictar cursos especiales sobre educación ética, física e intelectual, a cargo de prestigiosos colaboradores como los señores Pablo Pizzurno, E. Romero Brest y Guillermo Keiper. En cuanto las circunstancias lo permitan — pues será necesario llamar a los maestros primarios de distintos puntos de la Provincia para que puedan asistir a tales cursos a dictarse en La Plata — se iniciará esta acción extensiva universitaria, cuyos beneficios huelga exaltar.

CURSOS COMPLEMENTARIOS DE CULTURA INTEGRAL PARA TODOS LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD.

Una previsorá disposición de la Ordenanza sobre establecimiento de la sección de Filosofía, Historia y Letras, dictada en 1909 durante la presidencia del Dr. Joaquín V. González, preceptuaba en su art. 13, que en lo sucesivo no se otorgará grado de doctor en cualquier carrera, ni diploma profe-

sional de estudios superiores, sin previa justificación de haber aprobado regularmente un curso de filosofía y uno de letras.

No sólo se conseguía terminar con el característico aislamiento de cada una de las Facultades, estableciendo una fecunda correlación entre ellas, sino que invitaba a los profesionales y egresados de otros institutos a contemplar, por encima de los problemas particulares, los más generales que atañen a la Filosofía, a la Historia o al Arte.

En la sesión del H. Consejo Superior en que se derogó esta disposición, el suscripto dejó constancia de su voto, tendiente al mantenimiento de la misma, y en igual sentido pronuncióse el delegado al Consejo Superior, profesor de la Facultad, Dr. don Alejandro Korn, y el Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación.

El ánimo del H. Consejo Superior y la aspiración de la Federación Universitaria, concuerdan en el sentido de restablecer tan admirable principio universitario, si bien adoptando una nueva y más practicable reglamentación, en la forma de cursos especiales y libres.

Sin pérdida de tiempo, la Facultad de Ciencias de la Educación instituirá tales cursos sintéticos para todos los alumnos de la Universidad.

INTEGRACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE. PROFESORES SUPLENTES EXTRAORDINARIOS Y LIBRES. NECESIDAD DE INCORPORAR PROFESORES EXTRANJEROS.

Con motivo de la jubilación del ex Decano profesor don Victor Mercante, renunciás del Sr. Carlos Rodríguez Etchart y Ernesto Nelson y pedido de licencia de los profesores señores Alejandro Carbó y Ricardo Rojas, se incorporaron a la docencia los profesores suplentes señores Coriolano Alberini, Rómulo D. Carbia, Enrique Mouchet, Alfonso Corti, Alfredo D. Calcagno, y se designaron profesores extraordinarios, poniéndoles en ejercicio de la docencia, a los Dres. Guillermo Keiper y José Rezzano. Habiéndose nombrado posteriormente nuevos profesores suplentes, se encuentran también en desempeño de cátedras los señores Rafael Alberto Arrieta y Eduardo J. Bullrich.

Puede decirse que un conjunto de diez nuevos profesos

res han comenzado a ejercer la enseñanza en la Facultad, aportando el concurso docente e intelectual que representan.

El Consejo Académico dictó una Ordenanza sobre profesores suplentes, aprobada por el H. Consejo Superior, que le permitió integrar el cuadro de profesores suplentes de la Facultad designando a los señores Carmelo Bonet, José A. Oría, Leopoldo Longhi, José María Monner Sans, Eduardo J. Bullrich, Alfredo Franceschi, Rafael Alberto Arrieta y Enrique Francois.

Tales profesores podrán ser confirmados en sus cargos después de haber dictado un curso de diez clases como mínimo.

Como tuve oportunidad de informar al señor Presidente, el Consejo Académico resolvió solicitar del H. Consejo Superior no se aplicara de inmediato el art. 7º de los Estatutos, que manda formar la terna de las cátedras dentro de los sesenta días de la vacancia, en virtud de que conforme al nuevo Plan de Estudios, algunas asignaturas han sido suprimidas y será preciso proveer las nuevas que se creen, una vez que obtenga aprobación del Poder Ejecutivo.

Los primeros cursos libres dictados en la Facultad en este año han conseguido atraer la atención del público y alumnos, en virtud de las condiciones del profesor e interés de los temas tratados. Tales cursos han sido los siguientes: de literatura meridional a cargo de Rafael Alberto Arrieta; Teatro griego, por el profesor Leopoldo Longhi y El problema de la educación de anormales, por el profesor Luis Morzone.

Tiene trascendencia la resolución adoptada por el Consejo Académico en el sentido de solicitar autorización para contratar algunos profesores extranjeros, cuya intervención es indispensable en la docencia universitaria, no habiendo llegado el momento en que pueda afirmarse que se bastará a sí misma.

El H. C. Superior es de tal parecer, si se recuerda la resolución adoptada con motivo de la reorganización de la Facultad de Agronomía, que con todo de ser la más antigua de La Plata, no ha podido seleccionar entre nosotros su cuerpo de profesores.

La Facultad de Ciencias de la Educación necesita el concurso de un gran filólogo español, para los estudios de gramá-

tica histórica y con el fin de formar un seminario, habiéndose resuelto invitar al discípulo de Menéndez Pidal, Federico de Onis, cuyos servicios serían utilizados también por la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

Es posible que el eminente escritor y maestro Manuel Cossio será llamado por la Asociación Cultural Española — que tan útil obra de intercambio intelectual realiza con la madre patria — en cuya oportunidad la Facultad le solicitará el desempeño de cursos especiales sobre historia del arte y organización escolar.

Asimismo se ha pedido el apoyo del H. C. Superior para contratar al ilustre profesor de Psicología, M. Georges Dumas, que en el año próximo pasado ha alcanzado resonante éxito en la Universidad de Buenos Aires. Este viaje de M. Dumas, en el caso de realizarse, respondería al plan de hacerse cargo de cursos de seminarios, desistiendo de las conferencias públicas.

BIBLIOTECA. SECCIÓN DE REVISTAS EXTRANJERAS Y NACIONALES

En virtud de haberse establecido las clases de seminario —de historia y geografía, letras, filosofía y ciencias de la educación — la biblioteca de la Facultad se ha distribuido en las tres secciones nombradas para que cada seminario disponga de las obras necesarias y los alumnos puedan concurrir libremente a trabajar.

Trátase de un problema fundamental para la Facultad, este de la carencia de una bien seleccionada y rica biblioteca, primer material indispensable para las indagaciones de los cursos de seminario. La partida con que actualmente se cuenta es a todas luces insuficiente.

En tal oportunidad me permito insistir nuevamente ante el señor Presidente, reiterando los términos de la nota de fecha Noviembre 29 N^o 6691, por la que solicitaba para la Facultad, en carácter de préstamo, las obras especiales de filosofía, historia, letras, que no prestan utilidad alguna en la biblioteca pública de la Universidad, donde aquellos libros figuran para exhibir sus lomos encuadernados.

El plan, ideado por el señor Presidente, permitiría a los institutos de la Universidad, y entre estos a la Facultad de

Ciencias de la Educación, formar su biblioteca sin erogaciones para el fondo universitario y para mayor beneficio de los estudiantes.

Tiene marcada importancia para la Facultad la sección de revistas extranjeras y nacionales que desea constituir. La información de carácter monográfico y más moderno de las revistas, contribuye a ilustrar ampliamente el criterio de los alumnos. Si el H. Consejo Superior le presta su ayuda, la Facultad organizará esta sección en la parte que se relaciona con sus estudios.

CRÍTICA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La Ordenanza dictada por el Consejo Académico y aprobada por el H. C. Superior organiza sobre nuevas bases la dirección y observación de la crítica y práctica pedagógica.

En reemplazo del profesor adjunto dedicado a esta función, se encomienda su desempeño a los profesores del Colegio Nacional y Liceo de Señoritas designados a tal fin. Por este procedimiento se consigue que el director de la práctica de la enseñanza sea un profesor especial de la materia versado en el conocimiento de su heurística, bibliografía y metodología.

Concuerda con la disposición precedente, la Ordenanza sobre metodología especial, también sancionada recientemente por el Consejo Académico, y conforme a la cual los profesores de la Facultad en su especialidad respectiva redactarán los programas de metodología y suministrarán a los alumnos en clases suplementarias, las instrucciones útiles para su aprendizaje.

ESCUELA ANEXA

El Consejo Académico se ocupará en breve de la Escuela anexa que dirige el profesor Dr. Luis A. Pelliza.

Con motivo de tratarse el presupuesto se introdujeron algunas variantes en la remuneración que deben tener los maestros, equiparándolos con los de las Escuelas Nacionales de primera categoría. También se ha decidido repetir el ensayo practicado en escuelas primarias, referente a la enseñanza de idiomas extranjeros y que diera tan halagüeños resultados.

Será necesario revisar el Plan de Estudios, no sólo por-

que tratase de imprimir rumbos a la instrucción primaria argentina en oportunidad de introducirse la enseñanza de las manualidades y otras innovaciones, sino y especialmente porque es una escuela dependiente de la Facultad, instituto donde el niño inicia sus estudios, que continuará en los cursos superiores de la Universidad.

El señor Pelliza ha elevado un memorial en el que se exponen los principios que informan la marcha de la escuela y las iniciativas a adoptarse.

Para terminar, reitero al señor Presidente que la labor realizada y programas de trabajos expuestos, cuenta para su aplicación con el concurso de profesores y estudiantes.

Saludo al señor Presidente con mi más distinguida consideración.

RICARDO LEVENE.

Carlos Heras.

NOTA SOBRE LA REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS

La Plata, Noviembre 24 de 1920.

Señor Presidente de la Universidad,

Doctor Carlos F. Melo.

Tengo el honor de dirigirme al señor Presidente, enviándole adjunto el nuevo Plan de Estudios de la Facultad, a los efectos del artículo 12 de la Ley convenio.

Cúmpleme explicar al señor Presidente y al H. Consejo Superior los antecedentes y causas que han determinado la revisión del Plan de Estudios en vigor, así como también las reformas fundamentales introducidas y su tendencia científica y profesional.

I

La Sección Pedagógica, creada el año 1905, otorgaba los títulos de profesor de Enseñanza Secundaria, a los que hubiesen cursado un conjunto de 12 asignaturas, teóricas y prácticas, de carácter pedagógico, y de profesor en las materias que el estudiante aprobase en las demás Facultades, integrando en la Sección, cinco asignaturas, también de carácter pedagógico.

En 1909 se organizó la Sección de Filosofía, Historia y Letras, que respondía a los fines de perfeccionamiento de la instrucción universitaria por el complemento de las ciencias filosóficas, de la historia y de las letras y para preparar los doctorados y profesorados en Filosofía, Historia y Literatura.

La primera de las Secciones nombradas funcionaba con el cuadro completo de sus profesores, y la segunda, sólo contaba con seis cátedras en actividad (Historia Argentina, Literatura, Historia de la Filosofía, Psicología Prehistoria y Ética) en oportunidad en que se refundieron ambas para servir de base a la Facultad de Ciencias de la Educación, creada en 1914.

De entonces acá la nueva institución universitaria no pudo desarrollarse con la amplitud declarada por la Ordenanza de su creación y por las necesidades impostergables de la enseñanza superior, los es-

tudios de la Sección de Historia, Filosofía y Letras, que se mantuvieron en segundo plano, al punto de que la gran mayoría de los alumnos cursaban la carrera del profesorado en Pedagogía y Ciencias Afines, entre otras poderosas razones, en virtud de que las asignaturas de los demás profesorados figuraban en el Plan de Estudios pero no estaban en función. Más de una vez, el Consejo Académico de la Facultad debió declarar equivalente entre sí, asignaturas de contenido distinto y admitir, por ejemplo, que un alumno siguiera el curso de historia, por el de lógica, que debía aprobar, pero que no funcionaba.

La aplicación del Plan de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación puso en evidencia, aparte la grave deficiencia anotada, otras que atañen a la distribución y clasificación de los profesorados especializados, la agregación de un profesorado primario extraño a sus fines, la existencia de un título único y enciclopédico de Doctor en Ciencias de la Educación, etc. Se impone asimismo, no sólo la ampliación e integración de sus estudios, incorporando a su seno la enseñanza y dirección de la alta cultura filosófica, literaria e histórica, sino el cambio de los métodos didácticos, estableciendo los seminarios para adoctrinar a sus alumnos, que muy luego ocuparán los cargos de la docencia secundario del país, en la investigación original y en el planteamiento de los grandes problemas de la ciencia y las humanidades.

Las nuevas Autoridades de la Facultad, que han podido apreciar de cerca las necesidades expuestas, han acometido de inmediato la reforma del Plan de Estudios, que hoy elevan a la consideración del H. Consejo Superior. No se abriga la convicción ingenua de que el nuevo Plan de Estudios operará milagrosamente, para hacer cambios instantáneos. Se sabe que la eficacia de las transformaciones educacionales y culturales, descansa en primer término en la acción de los profesores, en la ciencia que profesan, en la irradiación de luz y amor al estudio que circunda a la cátedra y penetra en el espíritu de los alumnos, por la sugestión profunda del ejemplo y de la lección viva. Este aspecto de la reforma, ha sido estimado debidamente, y respondiendo a tal imperiosa exigencia, ha llevado a la enseñanza, y continuará aplicando el mismo procedimiento, un núcleo de profesores destacados por su versación científica y profesional.

De todos modos, era indispensable realizar esta labor previa del cambio del cuadro general de los estudios que se profesan en la Facultad, para estimular y encauzar las energías de profesores y alumnos aprovechando la buena experiencia existente y abriendo nuevos rumbos a los estudios si posible fuera.

II

El nuevo plan proyecta la ampliación del nombre de la Facultad, que se denominaría de "Humanidades y Ciencias de la Educación". Agrega la expresión Humanidades, a su nombre actual, considerando que integra precisamente la realización de sus fines.

Los estudios de humanidades, se generalizaron con la época del Renacimiento, llamándose "Humanistas" a los apasionados por la antigüedad clásica, que hacían su preparación, recorriendo bibliotecas y archivos, sin asistir a las Universidades. De ahí que los humanistas eran opuestos a los escolásticos, ú hombres de la escuela. Por otra parte tal nombre tiene su tradición universitaria en el país. En 1874— y más tarde en 1881—se creó en Buenos Aires la Facultad de Humanidades y Filosofía que debía conferir, además del grado de bachiller, los de doctor en humanidades y filosofía y de profesor especial en varios ramos.

Es tiempo de restaurar el vocablo Humanidades que no puede oponerse sino a la Universidad escolástica, pero no a la moderna, que aspira a abrir sus puertas a todas las corrientes renovadoras del pensamiento, y que fundada en los principios de libertad de enseñar y aprender, permite ocupar un puesto a todos los que quieran formar su cultura o enseñar una ciencia.

La extensión universitaria que se practicará ampliamente; los cursos libres que ha de desarrollarse en la medida que lo soliciten profesores o estudiantes; clases públicas que pondrán en contacto la Facultad con la sociedad; los cursos de Seminarios e Institutos de investigación; los del Doctorado con fines de intensificar la dedicación especializada; un núcleo de enseñanza de especulación desinteresada y teórica, común para todos los alumnos, es decir, la función Universitaria contemplada desde el punto de vista más alto de los intereses generales, y no exclusivamente profesionales o particulares, autoriza a denominarla también Facultad de Humanidades a esta Casa de estudios, que procurará infundir el amor al saber y el culto a la ciencia. No se pretende realizar en su totalidad y de inmediato el plan de enseñanza de las humanidades y estudios clásicos; pero la Facultad procurará hacerlo progresivamente, desarrollando cada vez más ampliamente tal concepto fundamental.

Empero, el Consejo Académico considera que debe mantenerse el agregado de "Ciencias de la Educación" en mérito de que traduce el propósito de realización práctica y docente de parte de sus estudios, destinados a la formación del profesorado secundario.

III

La concepción del Plan de Estudios responde a las siguientes consideraciones:

Se estima que deben admitirse en la Facultad a todos los maestros sin hacer distingos con respecto al término medio de la clasificación de sus estudios secundarios. La Facultad se compromete y se responsabiliza, dotando a sus alumnos de toda la preparación necesaria. Los profesados que se cursen exclusivamente en la Facultad o que tienen que integrar asignaturas en otros institutos, tienen un promedio de veinte asignaturas por profesorado, en-

tre los cuales se incluyen en carácter de tales, los cursos de Seminario, los de lectura y comentario de textos y práctica de laboratorios, con el fin de transformar substancialmente la naturaleza de la enseñanza, adoctrinando a los alumnos en la investigación original, en la compulsión personal de fuentes y documentos y en la observación directa. Por tales vías la Facultad suministrará a sus alumnos, no sólo la preparación doctrinaria y enciclopédica necesaria, sino también la fundamental de carácter científico y técnico.

Los cursos por correlación de las demás Facultades o Institutos se han organizado de modo tal, que se integra su preparación educacional y humanista. Se ha considerado conveniente, por un conjunto de circunstancias que se refieren a los principios que lo informan y al destino de cada una de estas carreras, la distribución de los profesorados en el modo en que se presentan o sea: 1º Filosofía y Ciencias de la Educación; 2º Historia y Geografía; 3º Letras; 4º Historia Argentina e Instituciones Jurídicas y Sociales; 5º Matemática y Física; 6º Química y Mineralogía; 7º Ciencias Biológicas; 8º Ciencias Agrarias; 9º Ciencias Económicas.

Los cursos del Doctorado se han organizado con la mente de estimular la vocación respectiva y la dedicación especializada. A tal fin concurren el curso de Seminario que debe seguirse, la tesis y el semestre de observaciones de Psicología y Pedagogía en los institutos dependientes de la Universidad. Algunas nuevas asignaturas integran el Plan del Doctorado y tienen por objeto completar la cultura superior de los egrezados con cuyo título se ponen en condiciones de enseñar la ciencia.

Por último un núcleo de asignaturas son comunes para todos los profesorados, pudiéndose separar en las asignaturas de carácter filosófico, histórico y literario y la de naturaleza pedagógica. De este modo la Facultad imprime a su enseñanza, cualquiera que sea su especialización, un sello común y de unidad en la cultura fundamental.

IV

El Consejo Académico espera la aprobación del Plan que ha proyectado, con ánimo de contribuir a la elevación de los estudios, aplicándolo progresivamente.

Saludo al Sr. Presidente y al H. Consejo Superior con mi más distinguida consideración.

RICARDO LEVENE.
Carlos Heras.

PLAN DE ESTUDIOS SANCIONADO POR EL H. CONSEJO
SUPERIOR CON FECHA 15 DE DICIEMBRE DE 1920

Artículo 1º La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación otorgará los títulos de Doctor; Profesor de enseñanza secundaria, normal y especial, en las respectivas especializaciones; y de profesor de educación estética en determinada especialidad.

Art. 2º El Doctorado es en:

- a) Filosofía y Ciencias de la Educación;
- b) Historia y Geografía;
- c) Letras.

Regirán para todos los doctorados las siguientes prescripciones:

Terminados los estudios del profesorado respectivo en la Facultad el aspirante del Doctorado deberá inscribirse por un año en uno de los cursos de seminario de la especialidad, en carácter de adscripto o ayudante del mismo, cumpliendo las obligaciones inherentes a tales cargos.

En un semestre hará observación y dirigirá la práctica de la enseñanza en uno de los cursos de los institutos de segunda enseñanza dependientes de la Universidad.

Redactará una tesis original, que en ningún caso podrá presentarse antes de cumplidos dos años, de haber terminado el profesorado.

En las sesiones del mes de Abril de cada año, el Consejo Académico, considerará los temas de tesis propuestos por los alumnos del Doctorado.

Para cada uno de los doctorados es obligatorio aprobar:

Sociología, Filosofía Contemporánea y Filosofía de la Educación para el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Historiología, Antropogeografía (un semestre), Historia de la Ciencia Geográfica (un semestre) y Sociología, para el doctorado en Historia y Geografía.

Estética, Historia del Arte, Filología Castellana, Griego y Literatura Griega y Literatura Latina para el doctorado en Letras.

Art. 3º El Profesorado de enseñanza secundaria, normal y espe-

cial en virtud de las asignaturas que se cursan en esta Facultad o por correlación con otras, es en:

- a) Filosofía y Ciencias de la Educación.
- b) Historia y Geografía
- c) Letras
- d) Historia Argentina e Instrucción Cívica
- e) Matemática y Física
- f) Química y Mineralogía
- g) Ciencias Biológicas
- h) Ciencias Agrarias
- i) Ciencias Económicas. (Economía Política y Geografía Económica).

Art. 4º El título de profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 } Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología
- 3 Composición, Teoría y Práctica
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General
- 7 Historia de la Educación;
- 8 Práctica Pedagógica y Metodología Especial
- 9 Introducción a la Filosofía
- 10 Historia de la Filosofía
- 11 Historia de la Civilización Antigua o Historia de la Civilización Moderna:
- 12 Higiene Escolar
- 13 Psicopedagogía y Práctica de Laboratorio
- 14 Legislación Escolar Argentina y Comparada
- 15 Ética
- 16 Gnoseología y Metafísica
- 17 Estética
- 18 y 19 Lectura y comentario de textos filosóficos y pedagógicos (2 cursos)
- 20 Seminario
- Y en otra Facultad o Instituto Superior:
- 21 Antropología.

Art. 5º El título de profesor en Historia y Geografía corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 } Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología
- 3 Composición, Teoría y Práctica
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica

- 6 Didáctica General
- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial
- 8 Historia de la Filosofía o Introducción a la Filosofía
- 9 Introducción a los Estudios Históricos Americanos
- 10 Pre-historia Argentina y Americana
- 11 Historia de la Civilización Antigua
- 12 Historia de la Civilización Moderna
- 13 Geografía Económica y Política
- 14 Geografía Económica y Política Argentina
- 15 y 16 Lectura y comentario de textos históricos y ejercicios cartográficos (dos cursos)
- 17 Seminario
Y en otra Facultad o Instituto Superior:
- 18 Geografía Matemática
- 19 Geografía Física
- 20 Etnología.

Art. 6º El título de profesor en Letras corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre)
Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología:
- 3 Composición, Teoría y Práctica
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General
- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial
- 8 Introducción a la Filosofía
- 9 Historia de la Civilización Contemporánea
- 10 Literatura Argentina y de la América Española
- 11 Literatura Castellana
- 12 Literatura de la Europa Meridional
- 13 Literatura de la Europa Septentrional
- 14, 15 y 16 Latín (tres cursos a cuatro horas semanales)
- 17 y 18 Elementos de Griego (dos cursos a 4 horas semanales)
- 19 y 20 Lectura y comentario de textos literarios
- 21 Seminario.

Art. 7º El título de Profesor en Historia Argentina e Instrucción Cívica corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre). Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología
- 3 Composición, Teoría y Práctica
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General
- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial

- 8 Legislación Escolar Argentina y Comparada
- 9 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 10 Introducción a los Estudios Históricos Americanos
- 11 Pre-historia Argentina y Americana
- 12 Historia de la Civilización Moderna
- 13 Geografía Económica y Política Argentina
- 14 y 15 Lectura y comentario de textos históricos
- 16 Seminario

Y en otra Facultad o Instituto Superior :

- 17 Historia Constitucional
- 18 Derecho Constitucional
- 19 Historia del Derecho Argentino
- 20 Sociología o Historia de las Instituciones Jurídicas.

Art. 8º El título de Profesor en Matemática y Física corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad :

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 { Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología,
- 3 Composición, Teoría y Práctica
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General
- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial
- 8 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 9 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 10 Seminario (se cumple esta exigencia con la aprobación de dos cursos de trabajos prácticos de la respectiva Facultad o Instituto).

Y en otra Facultad o Instituto Superior :

- 11 Aplicaciones de Trigonometría y Algebra
- 12 Complementos Matemáticos
- 13 Geometría
- 14 y 15 Física General (1º y 2º curso)
- 16 y 17 Trabajos Prácticos de Física (1º y 2º curso)
- 18 Dibujo
- 19 Geografía Matemática.

Art. 9º El título de Profesor en Química y Mineralogía corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad :

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 { Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología :
- 3 Composición
- 4 Historia Argentina ,
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General

- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial.
- 8 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 9 Seminario (Se cumple esta exigencia, con la aprobación de 3 cursos de laboratorios en la Facultad o Instituto Superior). Superior);

Y en otra Facultad o Instituto Superior:

- 10 Química Inorgánica
- 11 Química Orgánica
- 12 y 13 Química Analítica (1º y 2º curso)
- 14 y 15 Física General (1º y 2º curso)
- 16, 17 y 18 Práctica de Laboratorio (tres cursos)
- 19 Mineralogía;
- 20 Geología
- 21 Geografía Física.

Art. 10. El título de Profesor en Ciencias Biológicas corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 { Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología
- 3 Composición
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General
- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial
- 8 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 9 Seminario. (Se cumple esta exigencia con la aprobación de trabajos de Sistema Nervioso y Anatomía).

Y en otra Facultad o Instituto Superior:

- 10 Anatomía descriptiva
- 11 Embriología e Histología Normal
- 12 Fisiología
- 13 Química y Física Biológica
- 14, 15 y 16 Botánica (tres cursos)
- 17, 18 y 19 Zoología (tres cursos)
- 20 Higiene
- 21 Antropología.

Art. 11. El título de Profesor en Ciencias Agrarias corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 { Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología
- 3 Composición
- 4 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General

- 7 Práctica y Metodología Especial
- 8 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 9 Geografía Económica y Política Argentina.

Y en otra Facultad o Instituto Superior:

- 10 Botánica general y especial
- 11 Zoología:
- 12 Agrología;
- 13 y 14 Agricultura
- 15 Silvicultura
- 16 Arboricultura
- 17 Química Agrícola
- 18 Legislación Industrial y Agraria.

Art. 12. El título de Profesor en Ciencias Económicas (Economía Política y Geografía Económica) corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad:

- 1 { Biología (un semestre)
- 1 { Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre)
- 2 Psicología
- 3 Composición
- 4 Historia Argentina
- 5 Historia Argentina
- 5 Lógica
- 6 Didáctica General
- 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial
- 8 Introducción a la Filosofía o Historia de la Filosofía
- 9 Geografía Política y Económica:
- 10 Geografía Económica y Política Argentina,
- 11 Seminario.

Y en otra Facultad o Instituto Superior.

- 12 Finanzas
- 13 Economía Política
- 14 Economía Política o Economía Social
- 15 Legislación Industrial y Agraria
- 16 Estadística;
- 17 Historia del Comercio.
- 18 Sociología;
- 19 Geografía Física.

Art. 13. Hasta tanto no se creen partidas en el presupuesto de la Facultad serán desempeñadas alternativamente por el mismo profesor, las cátedras de Literatura de la Europa Meridional y de la Europa Septentrional, Historia del Arte y Estética; Ética y Gnoseología y Metafísica; Literatura Argentina y de la América Española y Literatura Castellana; Geografía Política y Económica y Geografía Política y Económica Argentina; Filosofía Contemporánea y Filosofía

de la Educación; Introducción a los Estudios Históricos Americanos e Historiología.

Art. 14. Es obligatorio para todos los alumnos la realización de los trabajos prácticos y Seminarios y cursos de lectura y comentario de textos, sin que ello importe la alteración del principio de la asistencia libre.

Art. 15. En el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación, la asignatura Introducción a la Filosofía, es previa con respecto a Lógica, Ética y Gnoseología y Metafísica.

Art. 16. En el Profesorado de Historia y Geografía, e Historia Argentina e Instrucción Cívica, las asignaturas Introducción a los Estudios Históricos, y Prehistoria Argentina y Americana, son previas con respecto a Historia Argentina; Geografía Física con respecto a Geografía Económica y Política y Geografía Económica y Política Argentina.

Art. 17. En el Profesorado de Letras, la asignatura Composición, Teoría y Práctica es previa con respecto a Literatura Argentina y de la América Española Castellana y de la Europa Meridional y de la Europa Septentrional.

Art. 18. En todos los profesorados las asignaturas Biología y Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso es previa con respecto a Psicología.

Art. 19. El Consejo Académico de la Facultad dictará las Ordenanzas orgánicas sobre los cursos de los profesorados especiales de Dibujo, Música, etc., que corresponden a la educación estética sometiéndola a la aprobación del C. Superior.

Art. 20. Aprobado el proyecto de Plan de Estudios por el Consejo Superior y Poder Ejecutivo de la Nación, el Consejo Académico dictará el Plan de Estudios de transición para los alumnos ya inscriptos en la Facultad, sometiéndolo a la aprobación del C. Superior.

Art. 21. Las cátedras de los doctorados no entrarán en función mientras la Universidad no provea de los fondos necesarios, salvo aquellos cuyo desempeño no importe aumento en los gastos de la Facultad.

RICARDO LEVENE.

Carlos Heras.

La Plata, Octubre 7 de 1920.

Señor Presidente de la Universidad,

Doctor Carlos F. Melo:

Tengo el honor de dirigirme al Sr. Presidente enviándole adjunto el proyecto de presupuesto para el corriente año, sancionado por el Consejo Académico de esta Facultad.

El aumento del nuevo presupuesto con relación al actual, se explica Sr. Presidente en virtud del plan de labor docente y técnica que se desarrollará de inmediato. Se adoptará una reforma fundamental en los estudios de la Facultad, asignándole la debida importancia a los de orden filosófico, literario é histórico. El Consejo Académico se preocupa de este punto, y oportunamente se elevará al Consejo Superior el nuevo plan de estudios, en el que algunas de las asignaturas que todavía figuran en el presupuesto hasta la terminación de este curso escolar, serán sustituidas por otras. De ahí que el item relativo a Enseñanza e Investigaciones no ofrezca otra variante que el agregado de la cátedra de Lógica que es indispensable.

En cambio, se han introducido importantes aumentos en el item tercero que se refiere en gran parte al personal técnico de laboratorio y seminarios. Se sabe que la obra científica de la Universidad no se limita a la desarrollada desde la cátedra, y en tal sentido, la acción se integra y se intensifica en los seminarios y laboratorios. Si se tiene presente que la función de esta Facultad consiste en la formación de todos los profesorado secundarios por cuya relación con los otros departamentos de la Universidad — aparte de la que realizará graduando doctores en Filosofía y Ciencias de la Educación, Historia y Geografía y Letras — se explica la responsabilidad que asume, habilitando a los egresados a ejercer la enseñanza media y a quienes es necesario dotar de una severa preparación científica y filosófica. De ahí la necesidad de crear los dos cargos de Jefes de Seminario y el de auxiliar, y la partida especial para abonar a los profesores, que además de dictar la cátedra a su cargo, desempeñarán las funciones de directores de seminario.

La partida de cursos libres, servirá no sólo para llenar tan altos fines, sinó también los de la extensión universitaria, que esta Facultad se propone aplicar en la triple forma de la extensión cultural, vinculándola con la sociedad y el público; la obrera; y la de los cursos especiales de vacaciones para los maestros de la Provincia.

Las publicaciones se harán conforme al nuevo espíritu de las reformas que se adopten, aspirando a presentar el conjunto de trabajos monográficos de profesores y alumnos para exponer el plan de investigaciones que se realicen en los seminarios y en los gabinetes de Psicopedagogía, Sistema Nervioso, etc.

Debiéndose evitar todo gasto superfluo, se ha proyectado otra distribución en el ítem de administración, en el que no aparece otro aumento global, que el de 90 pesos al mes.

En cuanto al presupuesto de la Escuela Graduada Anexa, se proponen importantes y fundados aumentos en los sueldos de los profesores de grado de dibujo y de música, así como la creación de la partida de los profesores de idiomas extranjeros para ensayar una práctica pedagógica nueva, experimentada con éxito en algunas escuelas de Buenos Aires, y conforme a la cual, los niños de los cursos superiores de la escuela primaria se encuentran en inmejorables condiciones para realizar el aprendizaje de un idioma extranjero. Tratándose de una escuela graduada que depende de la Universidad, para la realización de nuevos métodos, es indudable que tal ensayo merece propiciarse.

Para explicar debidamente los demás aumentos que se proyectan en el presupuesto de la escuela anexa, envío adjunto al Sr. Presidente, copia de los fundamentos expuestos por el Sr. Director Dr. Luis A. Pelliza, debiendo observarse que todos estos gastos se cubren con la partida especial de subvención que fija el presupuesto Nacional, en el que figura para este año un aumento de 20.000 pesos.

Asimismo, acompaña a esta nota una planilla demostrativa del presupuesto en vigor y del que se proyecta.

Me permito solicitar del Sr. Presidente y del H. Consejo Superior, quieran prestar su adhesión al proyecto de presupuesto de la Facultad de Ciencias de la Educación, que si bien representa aumentos con referencia al presupuesto en vigor, entraña al mismo tiempo un plan de labor orgánica y de elevación de los estudios.

Saludo al Sr. Presidente con mi consideración más distinguida.

RICARDO LEVENE.
Pedro Castells.

PRESUPUESTO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

P R O Y E C T O P A R A 1 9 2 0

SANCIONADO POR EL C. ACADÉMICO EN SEPTIEMBRE 22 DE 1920

Item 1º — ADMINISTRACION.—

	Al mes	Al año
1.—Decano	650	
2.—Secretario	400	
3.—Primer auxiliar de secretaría	200	
4.—Dos auxiliares de secretaría a \$ 150 c u.	300	
5.—Bibliotecario	150	
6.—Un escribiente dactilógrafo	150	
7.—Dos ordenanzas a \$ 120 c u.	240	25.080

Item 2º — PROFESORES.—

	2.090	
1.—Profesor de Antropología Escolar	350	
2. " " Anatomía y Fisiol. del Sist. Nervioso.	350	
3. " " Higiene.	350	
4. " " Ciencia de la Educación.	350	
5. " " Historia de la Enseñanza	350	
6. " " Metodología	350	
7. " " Psicopedagogía	350	
8. " " Psicología Anormal	350	
9. " " Legislación Escolar	350	
10. " " Psicología	350	
11. " " Historia de la Filosofía	350	
12. " " Etica	350	
13. " " Historia Argentina	350	
14. " " Pre-historia Argentina y Americana.	350	
15. " " Geog. Polít. y Econ. e Hist. Antigua.	350	
16. " " Composición	350	
17. " " Literatura Castellana	350	
18. " " Hist. del Arte y Literatura Europea.	350	
19. " " Historia Europea	350	
20. " " Latin (2 cursos y elementos de Griego)	450	
21. " " Lógica	350	89.400
	7.450	

Item 3º—PROF. ADJUNTO Y PERSONAL TECNICO AUXILIAR Y CURSOS LIBRES Y DE SEMINARIOS.—

1.—Un profesor de Metodología del Dibujo	250	
2.—Un profesor de Práctica del Dibujo	250	
3.—Dos profesores Adjuntos de Práctica y Crítica a \$ 250 c u.	500	
4.—Prof. Adj. de Hist. Argentina y del Sem. de Hist.	250	
5.—Dos Jefes de Seminario a \$ 250 c u.	500	
6.—Un auxiliar de Seminario	200	
7.—Prof. Adj. de Antrop. y Psic. (Jefe de Laborat.).	250	
8.—Un ayudante de Laboratorio	150	28.200
	<hr/>	<hr/>
	2.350	

Item 4º — GASTOS.—

Para cursos libres		2.000
Para cursos de Seminario		3.200
Para gastos de Secretaría	300	
Material de Laboratorios	100	
Material de Bibliotecas	100	
Publicación de Archivos de Ciencias de la Educación.	600	13.200
	<hr/>	<hr/>
	1.100	

ESCUELA GRADUADA ANEXA

1.—Director a cargo de la Crítica Pedagógica	450	
2.—Secretario	250	
3.—Escribiente	150	
4.—14 profesores de grado a \$ 250 c u.	3.500	
5.—2 „ „ idiomas extranjeros a \$ 250 c u.	500	
6.—2 „ „ Música a \$ 180 c u.	360	
7.—2 „ „ Dibujo a \$ 200 c u.	400	
8.—2 Ayudantes de Dibujo a \$ 120 c u.	240	
9.—Un mayordomo	120	
10.—2 Ordenanzas a \$ 100 c u.	200	
11.—Peón de huerto y taller de manualidades	100	75.240
	<hr/>	<hr/>
	6.270	

GASTOS.—

Para gastos generales	150	1.800
Suma total, Facultad y Escuela Graduada \$	<hr/>	<hr/>
		238.120

Aumento general sobre el vigente: Facultad 26.800; Escuela 22.040.

CURSO DE VACACIONES, PARA PERFECCIONAMIENTO DE MAESTROS

La Plata, Octubre 23 de 1920.

Sr. Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires,
Doctor Antonio Hiriart.

Tengo el honor de dirigirme a usted y por su intermedio al Consejo de Educación de su digna presidencia, comunicándole que el Consejo Académico de esta Facultad ha resuelto organizar los cursos de perfeccionamiento de vacaciones para los directores y maestros de la Provincia.

Tales cursos se desarrollarán durante la primera quincena del mes de Diciembre, y estarán a cargo de reputados profesores como los señores: Pablo Pizzurno, Guillermo Keiper y E. Romero Brest, que se ocuparán de educación ética, intelectual y física.

Para llevar a cabo esta iniciativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, esperamos el importante concurso de la Dirección de Escuelas de la Provincia, en el doble sentido de estimular el llamado de los directores y maestros para que concurran a estas clases de perfeccionamiento, y de facilitarles los medios para efectuar el viaje .

Los nuevos estatutos de la Universidad de La Plata, se refieren en el Art. 45 a la extensión universitaria, una de cuyas formas consiste en favorecer a los maestros de instrucción primaria mediante cursos de perfeccionamiento especiales o de vacaciones:

Salvo el mejor criterio del Sr. Director, podría invitarse a que se trasladaran a la ciudad de La Plata por diez días a los directores de las escuelas N° 1 de cada partido y un maestro por escuela. Estimando una concurrencia de 250 a 300 maestros: en los años subsiguientes, podría ampliarse este programa de labor docente complementaria.

Conoce esta Facultad el alto espíritu que anima al Consejo de Educación de su presidencia y espera que adhieran a este propósito, cuya acertada realización puede traducirse en beneficio para las escuelas públicas de la Provincia.

Saludo al Sr. Director con toda consideración y por su intermedio a los Sres. Consejeros.

RICARDO LEVENE
Pedro Castells

PROFESORES EXTRANJEROS

La Plata, Diciembre 22 de 1920.

Sr. Presidente de la Universidad

Doctor Carlos F. Melo.

Tengo el honor de dirigirme al Sr. Presidente para poner en su conocimiento que el Consejo Académico de la Facultad ha resuelto solicitar el importante concurso del H. Consejo Superior con el objeto de incorporar a la docencia de la Casa, dos reputados profesores extranjeros, George Dumas y Federico de Onis.

El primero ha expresado su voluntad de dictar un curso de seminario de Psicología por el término de un período escolar casi completo, proposición excepcional dado el renombre del distinguido catedrático francés, cuya enseñanza no dudo, redundará en provecho del prestigio de la Universidad. El profesor Dumas ha manifestado que desempeñará la cátedra, mediante una retribución de *cinco mil pesos*, suma a que ascenderán los gastos de su permanencia en el país.

El otro profesor cuyo concurso considera indispensable la Facultad, tiene reputación bien cimentada en España y América. Se piensa encomendarle la enseñanza de Filología Castellana y un curso de Literatura.

Una vez más la Facultad de Ciencias de la Educación solicita por mi intermedio al H. Consejo Superior la indispensable ayuda y adhesión para poder desarrollar el plan docente y científico que se ha impuesto.

Saludo al Sr. Presidente con mi más distinguida consideración.

RICARDO LEVENE
Carlos Heras

BIBLIOTECA

La Plata, Noviembre 29 de 1920.

Sr. Presidente de la Universidad

Doctor Carlos F. Melo.

Tengo el honor de dirigirme al Sr. Presidente solicitándole quiera ordenar la entrega a la Facultad de Ciencias de la Educación, en calidad de préstamo, los libros de la lista adjunta que figuran en el catálogo de la Biblioteca de la Universidad.

Justifica este pedido razones muy fundamentales de orden económico unas y de orden didáctico otras.

La obra de reorganización en que se hallan actualmente empeñadas las autoridades, exige una contribución económica que los fondos asignados a la Facultad no pueden satisfacer. Por tal virtud, solicita se ponga a su disposición los elementos que posee la Universidad y que son indispensables para la eficacia de la enseñanza, que ella da a sus alumnos.

El servicio que la Biblioteca de la Universidad presta al público, no se resentiría en lo más mínimo, con la satisfacción de este pedido, pues funcionando la Biblioteca de la Facultad, en el mismo edificio que la Biblioteca pública, fácil será a los interesados, la consulta de los libros cuyo préstamo se pide.

Los Seminarios que son la expresión más fiel de los nuevos métodos de enseñanza, dos de los cuales funcionan ya, no podrán progresar si no se les dota de los libros necesarios, para las investigaciones que en ellos han de efectuar los alumnos. Esta labor será estéril si no se cuenta con los elementos necesarios para su realización y los libros que se piden son la base indispensable para el funcionamiento de los Seminarios. El ánimo bien dispuesto del Sr. Presidente para toda obra que signifique un mejoramiento en la enseñanza, me induce a pensar que el presente pedido hallará favorable acogida.

Saludo al Sr. Presidente con mi consideración más distinguida.

RICARDO LEVENE
Carlos Heras

PROGRAMAS INTENSIVOS

La Plata, Setiembre 15 de 1920.

Señor Profesor:

Me es grato dirigirme al Sr. Profesor, solicitándole el envío del programa de la asignatura a su cargo, antes del 1º de Octubre próximo.

El programa correspondiente a este curso deberá ser intensivo, (haciéndose excepción con respecto a las asignaturas previas), dividido en capítulos o bolillas e incluyendo en cada uno de ellos:

- a) Las fuentes para su estudio;
- b) La bibliografía fundamental nacional o extranjera, con indicación de la edición de la obra, capítulo, etc.;
- c) Trabajos y ejercicios prácticos que puedan efectuarse.

La Facultad estimará que el Sr. Profesor le preste su importante concurso en la redacción del programa en la forma señalada.

Saludo a Vd. con toda consideración.

RICARDO LEVENE,
Pedro Castells.

ORDENANZA SOBRE INGRESO

Para ingresar a los profesorados de la Facultad se requiere:

- a) Estudios completos de segunda enseñanza en los Colegios Nacionales de la República.
- b) Título de Profesor o Maestro Normal.
- c) Título de Perito Mercantil.
- d) Título universitario o certificado de inscripción en una Facultad o instituto superior de enseñanza de la Nación, para el profesorado de su respectiva especialidad.
- e) Los egresados del 6º año de las Escuelas Industriales de la Nación para los profesorados de su respectiva especialidad.

Toda persona que lo solicite será inscripta como oyente en cualquier curso sin más requisito que la justificación del pago de los derechos respectivos.

Todo inscripto oyente podrá presentarse a examen mediante comprobación de haber asistido a los dos tercios de las clases dictadas.

Los exámenes dados por oyentes, no darán opción a grado alguno universitario.

ORDENANZA SOBRE PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

El Consejo Académico resuelve:

Artículo 1º — Los aspirantes al profesorado secundario, en cualquiera de sus especialidades, con título de maestro o profesor, deberán dictar 15 lecciones y 25 si tuvieran título de bachiller o perito mercantil o fueren matriculados en otra Facultad. Tal práctica no podrá iniciarse si el alumno no ha aprobado diez asignaturas de su respectivo profesorado, Metodología general y especial.

Art. 2º — Previa autorización del Consejo Superior y de acuerdo con los directores de los institutos secundarios, el Consejo Académico designará anualmente los profesores del Liceo de Señoritas y Colegio Nacional a quienes se encargará de la práctica de la enseñanza y formarán parte de las mesas examinadoras.

Art. 3º — La clasificación definitiva se hará promediando la del profesor de práctica y la de la mesa examinadora, compuesta de tres profesores, ante la cual el aspirante presentará el bosquejo del programa desarrollado y dará una o más lecciones modelos.

Art. 4º — El alumno desaprobado no podrá repetir la práctica en el mismo año.

Art. 5º — Comuníquese, etc.

ORDENANZA SOBRE METODOLOGÍA ESPECIAL

Artículo 1º—Los profesores de Historia Argentina, o Introducción a los Estudios Históricos Americanos, Geografía Política y Económica, o Geografía Económica y Política Argentina o Historia Antigua o Europea; Composición y Estilo o Literatura Argentina y Americana, Historia y Ciencia de la Educación o Legislación Escolar y de Historia de la Filosofía o Lógica tendrán a su cargo la enseñanza del curso de Metodología Especial en los Profesorados de Historia y Geografía, Ciencias Económicas, Historia Argentina e Instituciones Jurídicas y Sociales, Letras y Pedagogía y Filosofía.

Art. 3º — Los profesores nombrados redactarán el programa de Metodología Especial de la respectiva asignatura, con indicación de carácter bibliográficos y heurísticos, y del material didáctico y darán las clases extraordinarias necesarias para la preparación de los alumnos.

Art. 4º — Comuníquese, etc.

ORDENANZA SOBRE SEMINARIO

Art. 1º — La Facultad no otorgará diplomas de profesor de enseñanza secundaria en cualquiera de sus ramos, a los que no hubieren aprobado por lo menos, un curso de investigación de Seminario.

Art. 2º — Los alumnos podrán optar entre una de las asignaturas (de los profesorados respectivos) que se enuncian a continuación, para cumplir la exigencia del artículo anterior:

Historia de la Educación Argentina y comparada, Ciencia de la Educación, Historia de la Filosofía, Lógica, Ética, Legislación Escolar, para el profesorado de Pedagogía y Filosofía; Historia Argentina, Introducción a los Estudios Históricos Americanos y Etnografía para el profesorado en Historia y Geografía e Historia Argentina e Instituciones Jurídicas y Sociales; Literatura Argentina y Americana, Literatura Castellana, Historia del Arte y Estética para el profesorado en Letras.

Los alumnos del profesorado por correlación con otras Facultades, deberán acreditar que han llevado a cabo investigaciones o trabajos prácticos, en una de las asignaturas fundamentales de su respectivo profesorado.

Art. 3º — Los alumnos no podrán inscribirse en los cursos de Seminario, si no hubieren aprobado las asignaturas de carácter previo.

Art. 4º — Cada clase de Seminario no recibirá más de quince alumnos. En caso de exceder la inscripción del número indicado, el Consejo Académico resolverá sobre la oportunidad de abrir otro curso de Seminario de la misma asignatura.

Art. 5º — El profesor de la materia objeto del curso de investigación, será Director del Seminario respectivo y dará una clase semanal a tales alumnos. En dicha clase el profesor guiará la investigación, estimando el resultado de la labor de los alumnos y procurará conservar la unidad de la obra total. El profesor adjunto y los jefes y ayudantes de trabajos de Seminario, tendrán a su cargo auxiliar a los alumnos, dos veces por semana, en la obtención y averiguación de los datos relativos al tema de la investigación.

Art. 6º — El tema sobre el que versará la investigación se dividirá en sub-temas o aspectos del mismo, distribuyéndose cada uno de estos entre los alumnos del Seminario. El programa de temas y subtemas llevará indicado para cada capítulo: a) las fuentes documentales para su estudio; b) La bibliografía pertinente; c) Los trabajos prácticos que deben realizarse.

Art. 7º — El alumno deberá redactar una monografía sobre el sub-tema objeto de la investigación, en el mes de Marzo subsiguiente. Este trabajo final será clasificado por un tribunal examinador, con la calificación de aprobado o desaprobado. Si fuese aprobado, hará una exposición oral sobre el plan general de la investigación del conjunto de los sub-temas y la heurística y bibliografía del sub-tema a su cargo.

Art. 8º — La inscripción de alumnos de cursos de Seminario, se hará en la misma fecha que la de los generales, pero se inaugurarán en la primera semana de Abril. Durante la segunda quincena de Marzo, los profesores de Seminario presentarán el programa de trabajos a que se refiere el art. 6.

Art. 9º — El Consejo Académico gestionará la inclusión en el presupuesto de una partida anual de 3.200 \$ para retribuir con \$ 800 la labor del profesor de Seminario. Se publicará en los "archivos" el programa de trabajos e investigaciones realizadas en el curso.

Art. 10. — A los egresados se les invitará a colaborar en los Seminarios, y si el Consejo Académico resolviera confiarle la dirección de alguno, les será aplicable las prescripciones de los arts. 8º y 9º de los Estatutos. Tal circunstancia constituye antecedente, que el Consejo Académico considerará en la oportunidad en que se designen profesores adjuntos, libres o suplentes.

Art. 11. — Esta Ordenanza comenzará a regir desde el próximo año escolar, pero se abrirán cursos de Seminario en el corriente año, para los alumnos que se inscriban con carácter voluntario.

Art. 12. — Quedan derogadas las disposiciones que se opongán a la presente Ordenanza.

ORDENANZA SOBRE LECTURA DE TEXTOS FUNDAMENTALES.

La Facultad de Ciencias de la Educación resuelve:

Artículo 1.º — Cada núcleo de asignaturas afines — Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia y Letras — tendrá un lector de textos fundamentales, cuya función consiste en la lectura y comentario de las obras que sirven de base a la exposición del profesor.

Art. 2.º — En tales clases prácticas los alumnos deben llevar su carpeta de trabajos con las glosas, fichas, comentarios y observaciones realizadas y presentarla en el acto del examen.

Art. 3.º — Los alumnos de los profesorados en Filosofía y Ciencias de la Educación, Historia y Geografía, Letras e Historia Argentina e Instrucción Cívica deberán aprobar dos cursos de Lectura y comentario de textos.

CURSOS LIBRES DE CULTURA GENERAL

“Las secciones de Filosofía y Ciencias de la Educación, Historia Letras — de que se compone la Facultad — dotarán a los estudiosos de las enseñanzas necesarias para la comprensión de los ideales éticos educacionales, estéticos, etc., debiendo integrarse para su unidad y universalidad con las de los principios de las ciencias astronómicas, físicas, químicas, biológicas, que se desarrollan en otros departamentos de la Universidad. Conforme al mismo concepto, los estudiantes de carreras profesionales o doctorales de otras Facultades, pueden concurrir a los cursos especiales y sintéticos de Filosofía, Historia y Estética que se instituyen en la de Ciencias de la Educación si aspiran a la amplia comprensión de los problemas de la ciencia y la vida.

Y siendo tal, el pensamiento que anima al señor Presidente y al H. Consejo Superior, al Consejo Académico, a la Federación Universitaria y Centro de Estudiantes”

EL DECANO RESUELVE:

Artículo 1º — Encomendar a los señores profesores Alejandro Korn, Rómulo D. Carbia y Carmelo Bonet, los cursos especiales (de tres conferencias cada uno) sobre Filosofía, Historia y Estética, destinados a los estudiantes de la Universidad y al público.

Art. 2º — Invítese al señor Presidente de la Universidad, miembros del H. C. Superior y a la Federación de estudiantes.

RICARDO LEVENE.
Carlos Heras.

CONFERENCIAS A CARGO DEL SR. ALEJANDRO KORN SOBRE TEMAS DE FILOSOFÍA

Miércoles 16 de Marzo (a las 18): *Concepto de la Filosofía.* —
Miércoles 30 (a las 18): *Los problemas de la Filosofía.* — Miércoles 6
de Abril (a las 18): *El estado actual de la Filosofía.*

CONFERENCIAS A CARGO DEL SR. RÓMULO D. CARBLA SOBRE TEMAS DE
HISTORIA

Viernes 18 de Marzo (a las 18) : *Qué es la historia considerada desde el punto de vista del criterio presente.* (Contenido: forma; construcción; método. El concepto de la Historia de la Civilización).—Martes 22 (a las 18) : *El testimonio de los historiadores y la verdad científica de la historia.* (Valoración de las más popularizadas autoridades históricas).—Martes 29 (a las 18) : *Historia de la historia.* (Visión crítica de las principales escuelas, tendencias y maneras de considerar y de exponer el contenido del pasado. — Las historias americana y argentina: sus problemas y su bibliografía,

CONFERENCIAS A CARGO DEL SR. CARMELO BONET SOBRE TEMAS DE
ESTÉTICA

Lunes 28 de Marzo (a las 18) : *El repentismo en literatura.* — Lunes, 2 de Abril (a las 18) : *El estilo como elemento de perduración en la obra literaria.* — Lunes, 9 de Abril (a las 18) : *La formación del estilo.*

SECCIONES DE LA FACULTAD

SEMINARIO DE HISTORIA Y GEOGRAFIA AMERICANAS

Plan de trabajos para el curso 1920-21

TEMA GENERAL: *Relevamiento de las bibliografías globales.*

El trabajo consistirá en fichar, de conformidad con el sistema indicado en el anteproyecto de Seminario, que obra en poder del señor Decano, libros que directa o indirectamente se refieran a los diversos temas que se indicarán más abajo. De cada libro se formularán, por lo menos, tres fichas:

- a) para la búsqueda por autores;
- b) para la búsqueda por materia;
- c) para la búsqueda por sucesión cronológica.

PRIMER TEMA: Obras de bibliografía general que sean catálogos de libros americanos, sin particularización de época, región o asunto. (V. gr.: la *Biblioteca Hispano-Americana de Medina*).

INDICACIÓN: El alumno deberá deberá correlacionar entre sí todas esas obras tratando de formular un plan o guía que sirva para aprovechar esas bibliografías, tomando en unas lo que en otras falte.

SEGUNDO TEMA: Bibliografía general por regiones:

- a) Américas del Norte y Central;
- b) América del Sud;
- c) República Argentina.

INDICACIÓN: El alumno se sujetará a lo indicado para el tema primero, agrupando las bibliografías por países, dentro de los grandes acápite a) y b) y por provincias en el capítulo c).

TERCER TEMA: Colecciones documentales inéditas:

- a) de carácter general (V. gr.: la de Torres de Mendoza;
- b) de asuntos, épocas, personas y sucesos (V. gr.: la *Raccolta Colombiana*);
- c) de regiones o países (V. gr.: las motivadas por cuestiones de límites).

INDICACIÓN: El alumno indicará en las fechas el carácter de las colecciones, es decir, si son o no paleográficas, al período que comprenden, la fe que pueden merecer, etc., y señalará si los colectores han cuidado o no de determinar el lugar en que se guardan los documentos que publican.

CUARTO TEMA: Cartografía general americana de los siglos XV a XVIII.

INDICACIÓN: El alumno fichará, individualmente, todos los atlas, cartas sueltas, colecciones cartográficas, etc., que hagan el tema, así como las obras que a este asunto se refieran. Las fichas de cartas deberán llevar la indicación del repositorio en que se encuentra en original, y la de las obras que las hayan reproducido, determinando sus dimensiones.

QUINTO TEMA: Formación en fichas, de la serie completa de los mapas y cartas geográficas argentinas, dividiendo el total en los tres grupos siguientes:

- a) Cartas generales de la Argentina;
- b) Cartas seccionales de provincias, territorios, ciudades, etc.;
- c) Cartas especiales: hidrográficas, orográficas, geológicas, etc., etc.

INDICACIÓN: El alumno formulará sus fichas indicando todos los detalles correspondientes al carácter de las cartas, como ser: autor, tamaño, año de edición, etc., etc.

SEXTO TEMA: Formación de una nómina de todos los repositorios conocidos, argentinos y extranjeros, que contengan documentación americana.

INDICACIÓN: El alumno destinará una ficha para cada repositorio en las indicaciones pertinentes, y formulará, además, otras para las guías, estudios y catálogos que ellos tengan.

RÓMULO D. CARBIA.

ESBOZO PRELIMNAR DEL PLAN DE ORGANIZACION PARA EL SEMINARIO DE HISTORIA AMERICANA

OBJETO—

El Seminario tendrá por objeto realizar un levantamiento minucioso de toda la bibliografía histórica y geográfica de América, formulando fichas de las obras, de los libros y de los trabajos monográficos publicados en revistas, anuarios y periódicos, así como los mapas, planos, croquis, vistas, etc., que comprenderá los libros y trabajos escritos en castellano, italiano, francés, alemán, inglés, portugués y latín.

EL FICHERO—

El fichero se formará con fichas de una doble categoría: la primera será la destinada a enunciar el nombre del autor, el título de la obra, el lugar de edición, el número de páginas, y la biblioteca o repositorio donde dicho libro se halle. Cuando se trate de una monografía publicada en una revista, a esas indicaciones se agregarán las que permitan la rápida y fácil búsqueda del trabajo. La segunda registrará los mismos datos que la anterior, complementados, empero, con referencias útiles acerca del contenido de la obra, de su valor real, de los trabajos de crítica que se conozcan a su respecto, y de sus diversas ediciones, si las tiene; esto último, sin perjuicio de las fichas seeparadas que a cada nueva edición corresponda. Las referencias podrán extenderse, también, a la indicación de láminas, mapas, planos, bibliografías y otros materiales que integren la obra. (Se adjunta una ficha modelo, de esta categoría).

FORMA DE LA REALIZACIÓN—

La preparación de fichas se llevará a cabo bajo la dirección de un profesor de la casa, auxiliado por un jefe de seminario, cuya remuneración no será inferior a doscientos cincuenta pesos mensuales. El jefe de Seminario deberá ser un estudioso avezado en trabajos bibliográficos y perito probado en taquigrafía y escritura a máquina. Se exigen estas dos últimas condiciones con el propósito de que todos los datos verbales que el director del Seminario haga acerca del valor de los libros o de los otros detalles que integran el contenido de las fichas, sean aprovechados con el máximum de celeridad posible, y, además, porque, para su mayor claridad, las fichas deberán ser copiadas a máquina en su totalidad. En las tareas de la confección de las fichas colaborarán o ayudarán al Director y al Jefe de trabajos, los alumnos de la casa y los egresados que tengan interés en vincularse a ella. Para ambos el Director indicará tareas, cuyo exacto cumplimiento vigilará el Jefe de trabajos.

TRABAJOS PRELIMINARES—

El Seminario se iniciará inventariando todas las obras de bibliografía general relativas a la historia y a la geografía de América, y seguirá, inmediatamente, con las bibliografías particulares o regionales relativas a las mismas materias. En ambos casos se procederá sujetándose, en lo posible, a la ordenación cronológica que resulte de la fecha de edición de las obras.

PLAN DEFINITIVO—

El plan definitivo será preparado no bien el señor Decano me haga saber la aceptación de este anteproyecto. En ese plan futuro podrá formularse una prolija indicación sobre la forma en que serán clasificados los materiales que resulten del levantamiento que se proyecta, pudiendo anticiparle, desde ya, que dicho plan será preparado teniendo presentes los resultados que la experiencia ha dado en el fichero general del Seminario de la Facultad de Ciencias Económicas, en el de la Sección de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras y en el de la Biblioteca del mismo instituto, reparticiones todas ellas de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

RÓMULO D. CARBIA.

TEMAS PARA LOS EJERCICIOS DE SEMINARIO DEL CURSO DE METODOLOGIA

Los medios de la educación moral aplicables en la Enseñanza Secundaria. — Estudio crítico comparativo sobre métodos y procedimientos de la educación.

1º El ambiente escolar como medio de educación indirecta.

2º El valor educativo de la enseñanza. Crítica del concepto de "enseñanza educativa". Procedimientos que se derivan de este concepto.

3º Los medios y formas de la educación en los internados, hogares escolares de educación y escuelas repúblicas.

4º La escuela de "aprendizaje" y de "trabajo" en su relación con la educación moral.

5º Los métodos de que dispone la educación colectiva para formar el hábito y el carácter del alumno.

6º La formación de las virtudes sociales por la enseñanza y educación en los colegios de enseñanza secundaria.

GUILLERMO KEIPER.

SEMINARIO DE LITERATURA ARGENTINA

TEMA PARA EL CURSO 1920-21: "Estudio sobre Dido, tragedia de Juan Cruz Varela.

SUBTEMAS:

- a) Juan Cruz Varela, su vida y sus obras;
- b) La educación en Buenos Aires y en Córdoba durante la época colonial;
- c) La estética dramática durante el siglo XVIII;
- d) Análisis del canto IV de la "Eneida" de Virgilio;
- e) Análisis de "Dido".

MATERIAL DOCUMENTAL Y BIBLIOGRÁFICO:

En los papeles de Juan María Gutiérrez, que se conservan en la Biblioteca del Senado de la Nación, el legajo relativo a Juan C. Varela.

Juan M. Gutiérrez. — "Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires". — (Bs. As. 1867).

Gregorio Funes. — "Ensayo de la historia civil de Buenos Aires, Tucumán y Paraguay. Tomo I. (Bs. As. 1856).

Juan M. Garro. — "Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba" (Buenos Aires, 1882-).

Batteux. — "Principio filosófico de la literatura" (traduc. castellana de Arrieta — Madrid — 1797 — Tomo I-).

Juan M. Gutiérrez. — "Estudios sobre las obras y personalidad del literato y publicista argentino D. Juan de la Cruz Varela" (Buenos Aires, 1871).

Ricardo Rojas. — "Historia de la literatura argentina" (Los coloniales), tomo II.

M. Menéndez y Pelayo. — "Historia de las Ideas Estéticas de España", tomos 6 y 8.

M. G. Bosch. — "Historia del teatro en Buenos Aires".

Aristóteles. — "Poética".

Horacio. — "Epístola a los Pisones (edic. Blanchette).

Boileau. — “Art Poétique”.

Ignacio de Luján. — “La poética”, tomo I. (Madrid, 1789).

Alfieri. — “Tragedie” (especialmente el vol. I.).

Emilio Bertana. — “La Tragedia” (de la colección “Storia dei generi letterari italiani”, editada por Vallardi — Milano).

Conde de Schack. — “Historia de la literatura y del arte dramático en España” (Madrid Tello, 1885).

Virgilio. — “La Eneida” en la edic. Vallardi, tomo I. (canto IV) y en la edic. Hachette, vol. 2º o en la Biblioteca Clásica, traducción castellana de Caro.

Juan C. Varela. — “Tragedias”, vol. 6 de la Biblioteca Argentina dirigida por Ricardo Rojas.

ALFONSO CORTI.

ESCUELA GRADUADA ANEXA

Memoria - 1920 (síntesis)

IDEAS DIRECTRICES:

Considero factores fundamentales en el problema educativo de la infancia, al maestro y al edificio en que funcione la escuela.

Comprenderá el Sr. Decano, el porqué de la preferencia que doy en este informe a las consideraciones que esos dos factores me sugieren.

Para nuestra escuela, ningún acontecimiento es tan sensible como el retiro de un maestro. Tal es la afección que crean los vínculos de solidaridad, allí donde hay un grupo de personas que procuran armonizar con sinceridad los esfuerzos en pro de un mismo ideal; y tal el contratiempo que significa para la buena obra, la pérdida de un obrero adaptado al propósito y connaturalizado con los métodos de vida de la casa.

Muchos interrogantes se abren a la par o simultáneamente con él claro que un maestro bueno deja. Y cierto que no puede suceder otra cosa, en un establecimiento donde no germinan ni viven otros impulsos que los de mejorar cada vez más los resultados del trabajo. No basta para asegurar ese buen resultado encontrar al buen maestro en temperamento y en preparación. En cada escuela flota un espíritu particular a cuyo diapason debe acomodarse el maestro. Ese espíritu particular es la resultante de múltiples factores; no sería exagerado compararlo con el que fluye de cada hogar en las familias, ya que para cada escuela hay una tradición, hay un ideal, hay un sentimiento de cuerpo que las tipifica.

Un maestro puede acumular un buen caudal de conocimientos en los institutos de preparación profesional, en cuanto: a la naturaleza del niño, a los ideales sociales y humanos del momento, a la concepción doctrinaria de los destinos del hombre en el mundo, a la técnica adecuada para encaminarlos desde la infancia hacia ellos. Pero, si antes de orientarse vocacionalmente no ha pulsado bien su temperamento, su carácter, es de temer para el futuro, el engendro en las aulas profesionales, o de un fracasado por ausencia de espíritu docente, o de un exaltado peligroso para la educación pública. La ex-

perencia al respecto es dolorosa contemplando el tablero en que se mueven estos "pioners" de la civilización. Es en consecuencia condición previa en la elección de los docentes pulsar cuidadosamente su temperamento o en otros términos, es fundamental para la institución que los ha de formar, la coordinación minuciosa de los factores que han de despertar en el ánimo del alumno maestro la "sensación" de su apostolado. Si es tal apostolado el del maestro, lo es por eso, porque desde que se inicia en los estudios profesionales debe ir limando su responsabilidad hacia la acomodación de su psicología con la función que le corresponderá. Muchos son los sacrificios que esta acomodación exige que dejarán de serlo para el que se siente con temple de maestro. El tan ironizado buen sentido, que para muchos consiste en orientarse sensualmente, es una apreciable cualidad que debe cultivarse en los maestros. De más está decir, que los que lo exaltamos, lo concebimos como una resultante del equilibrio mental y hasta del equilibrio moral.

Los maestros no tienen el derecho de sembrar en el terreno virgen semilla de predilección, porque no tiene derecho de torcer naturalezas. Su función no es adoctrinar ni siquiera con la verdad demostrada. Debe circunscribirse a despertar y cultivar aptitudes. Por eso el maestro no debe ser un exaltado en ninguno de los campos de la actividad. Sabemos la irresistible tendencia de los exaltados a profetizar en todas partes.

Hacerlo frente a los alumnos es usurparles por anticipado el más caro de los derechos: el de hacer uso a su tiempo, de la libertad de pensar.

No hay calidad en los hombres, de efectos más desgraciados y que predisponga mejor para la seducción so juzgamiento de su conciencia que la definición exaltada en los campos doctrinarios en que hay lucha, ya sea ésta de carácter político, sociológico, filosófico. La rebeldía del sectario es unilateral. Lejos de mí la idea de que en los movimientos sociales el maestro deba renunciar a la parte de lucha que le corresponde como hombre. En tal carácter ha adquirido la plenitud de juicio y de independencia personal que lo habilita para ser entidad militante y en tal carácter poca será la influencia que ejerza en el espíritu de los niños y menor comparativamente a la que puede ejercer el padre o el ambiente general. El dogma en el hombre, es la resultante o se lo presume así, de un discernimiento previo, con toda capacidad para discernir. Por qué si el niño no ha alcanzado esa plenitud, se ha de ingertar en su espíritu una pasión tal o cual, a manera de mole aplastadora caída sobre una gema naciente que torcerá su tallo, para no permitirle enderezarse jamás?

Lo que afirmo a cuanto a definiciones doctrinarias, que forman lo que llamaremos el "substratum" moral de maestros, lo digo también en cuanto a las escuelas filosóficas que han de constituir su acerbo profesional: ninguna dirección unilateral debe adquirir en la faz formal del maestro, magnitudes dominantes al extremo de obstinarlo.

Quiero significar Sr. Decano, que el espíritu de secta con toda la santa pasión que infunde en los que profesan una doctrina, y en virtud del cual, una parte de la humanidad con sus heraldos anuncia la nueva fe, con sus apóstoles la prédica y con sus huestes acomete las fortalezas de la otra parte, nunca será el que deba dar pautas a esa conducta del maestro.

En la cumbre en que el vidente, sea el filósofo, el naturalista, el poeta, el sociólogo, el psicólogo, se ha colocado para dominar el torrente humano, lleno del santo aliento que el esfuerzo de todos le sugiere, divisáis un dedo indicador y un rayo de luz. El dedo y el rayo marcan un rasgo de parábola hacia un remoto más allá... Es el remoto edén que la esperanza presiente. Hacia él va la humanidad con el eterno paso corto con que inició su marcha. Su enorme y complejo cerebro en eterna gestación de los mejores, responde al filósofo, al naturalista, al poeta: "Hacia allá vamos".

Formado el buen maestro, aun queda mucho por hacer para asegurar su eficiencia en el ejercicio profesional. Ya no se trata de factor subjetivo. Nos encontramos frente a la tercera condición enunciada anteriormente, de carácter externo. Es decir, al trato que se ha de dar al maestro.

Dignificar al maestro de las generaciones futuras debe ser pensamiento y propósito permanentes en los hombres que tienen a su cargo la dirección de la enseñanza pública. La obligación enunciada, empieza para dichas autoridades, desde la operación de nombrar a los maestros, hasta la de conferirles el retiro por agotamiento de energías físicas e intelectuales.

Obligar al maestro a peregrinaje en procura de la recomendación es iniciarlo en un franco camino de claudicaciones. Apremiado por el justo anhelo de aplicar su actividad profesional y procurarse el sustento, llega a veces, por culpa de males apuntados, hasta la degradación. Esto necesariamente abate su dignidad y concluye con la desilusión más enervante. Y abatida su dignidad no puede ser maestro de dignidades.

Mantengo firmemente la convicción de que mientras no se concrete la responsabilidad en autoridad unipersonal y directamente afectada al juicio público, nada se conseguirá en el sentido de mejorar el personal administrativo ni docente de cualquier repartición. Es un absurdo exigir responsabilidad a un jefe, cuando no se ha dado intervención en la elección de los que han de colaborar con él.

En cuanto al concurso, como he dicho, o es una parodia para declinar de las responsabilidades que la función de nombrar comporta, o para hacer un mal nombramiento sin dejar rastros. Cuando el concurso es sincero, en la provisión de docentes primarios, sería practicable a condición de que no se circunscriba a la competencia de capacidades intelectuales. Es necesario que en alguna forma se comprueben las aptitudes naturales o vocacionales y esa forma no puede ser obra más que de una prueba práctica por quince días o un mes. En cuanto

al tribunal que ha de clasificar al aspirante debe estar integrado con el director del establecimiento.

Es grato poder ofrecer como personal modelo, por muchos conceptos, al de la Escuela Graduada Anexa. Es él, un exponente experimental de las conveniencias que acabo de enumerar, en cuanto a su preparación profesional, a su nombramiento, y al tratamiento que recibe de las autoridades superiores. Casi todos los profesores de la casa han hecho sus estudios en Escuelas Normales perfeccionándolos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad. En su nombramiento se han excluido contemplaciones tendenciosas de todo orden y se ha dado, aunque esto no haya todavía pasado a ser una facultad reglamentaria, la intervención correspondiente a la dirección de la escuela. En lo relativo al trato que recibe de la superioridad me concretaré a reproducir lo expuesto en una memoria anterior. Decía: "Estoy convencido de que lo que se mejora en disciplina, en educación y moralidad en nuestra escuela, se debe ante todo, a la autonomía de conciencia de que disfruta la dirección. Los reglamentos minuciosos tienen el grave defecto original de ser fruto de la desconfianza y del prejuicio, y estos dos sentimientos son atentatorios de la dignidad personal y particularmente de la dignidad profesional".

Ninguna garantía mayor para el cumplimiento del deber que la que proviene de la libertad de acción. El más poderoso estímulo para un funcionario consiste en la confianza que en él se deposita. Si es digno, lo será con más satisfacción cuando no se le estén gritando esos deberes. Si no lo es, los reglamentos no lo harán digno; por el contrario, no le faltarán interpretaciones de leguleyo para sanjar los trances. Por otra parte, quien delega responsabilidad plena de los actos, se reserva la más amplia facultad para sancionarlos. El empleado que realiza una función de honor y no cumple con su deber, debe ir de inmediato a la calle, porque la magnitud de las faltas no radican en las faltas mismas, sino en la libertad de que disfrutó al ejecutarlas.

Y para terminar sobre este capítulo, Sr. Decano, quiero, sin hacer esfuerzo de lógica significar a Vd. que un elemento indispensable de estímulo, es la mejora progresiva de los sueldos del magisterio, ya que para esta clase de funcionarios no suele haber ascensos de otra índole.

EL EDIFICIO DE LA ESCUELA:

Una escuela, es en cierto modo, el hogar de excepción de infinidad de niños.

Los 7 años preescolares, imprimen necesariamente al individuo orientaciones especiales, según como se los haya vivido, en qué hogar, con qué padres, con qué hermanos, con qué amigos; a ello habría que atribuir infinidad de modalidades habituales sobre las cuales ha de apoyarse la obra educacional. El aire, la luz, el aseo, el jardín,

la huerta, las aves, la sala en que se duerme, aquella en que se trabaja, todo lo que podíamos llamar clima casero penetra hasta lo más íntimo, acomodando la manera de sentir, de pensar y de obrar del niño. Aun los adultos, auscultando nuestro propio temperamento, cuántas no son las modalidades a las que reconocemos un origen remoto, de la infancia; quizá por eso sea nuestra vida, en sus manifestaciones sentimentales, un constante tributo a los seres y a las cosas que nos rodearon en los primeros años.

Los hechos precedentes, demostrarían el poder de sugestión que ejerce en los hábitos, en los sentimientos, en la moral del hombre y sobre todo en su menor edad, la casa en que se habita.

El del edificio de la escuela, es otra faz del problema educacional que no ha merecido la atención debida de parte de los poderes públicos. En la decisión de fundar una escuela, el ideal, el plan, el número de alumnos y de maestros son elementos que han absorbido toda la preocupación del autor. El edificio en que debía funcionar, ha sido considerado generalmente como cosa banal: lo mismo daba un rancho miserable que un palacete fomentador de las vanidades y de la molicie. Después, el fracaso inevitable ha sugerido las cavilaciones del caso: había que modificar el plan, los programas, reorganizar el personal. Siempre hemos padecido de esa intemperancia improvisadora y los más distantes fenómenos no han sabido referirse a las remotas pero evidentes fallas de la incompleta concepción en esta función que el maestro exalta con la inconcusa verdad: gobernar es educar.

Todas las dependencias del Colegio Nacional han sido acondicionadas a la enseñanza secundaria, en cuanto a aula, gabinetes, laboratorios, servicios, mobiliarios, y elementos didácticos. Los dueños de casa, rectores del colegio no han escatimado esfuerzos demostrando una inmejorable disposición para acomodar la casa en cuanto fuera factible, a las necesidades de la escuela. Pero nada más que medianamente se puede modificar las cosas cuando son tan valiosas como las del colegio, para destinarlas a otros objetos. Así, las aulas, los laboratorios y los gabinetes, con elementos costosos, no pueden aprovecharse en la enseñanza primaria. La escuela no puede disponer en el edificio nada más que de las aulas indispensables para las clases y de un rincón para amontonar, "no cabe otra expresión" el material de uso particular compuesto de piezas de museo, ilustraciones varias, instrumentos de trabajo y archivos.

Tengo entendido que existe un terreno de propiedad de la Universidad y planos elaborados para la construcción de un edificio destinado a esta escuela. Sólo faltaría la asignación anual de una suma asaz reducida, en comparación a las ingentes que se destinan a los presupuestos para cosas de importancia secundaria. Hay que encarar el problema de la enseñanza por su base, y esta no puede ser otra que la edificación apropiada para la escuela pública. El modelo lo debe dar la Universidad de La Plata, que tiene entre sus objetos, el de preparar profesionales docentes.

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

La Sociedad contrae con las escuelas a cargo de las cuales pone la educación de sus hijos, un compromiso tácito de secundarlas en sus fines confesados o presumidos.

La escuela desempeña, entonces, por delegación de los padres, una verdadera paternidad. Ella debe aceptarla y compenetrada de que su dirección ha sido elegida por más inteligente, ha de procurar ser superior en todo y a todas las paternidades ejercitadas sobre los niños individualmente. Así la escuela reaccionará sobre el muy lamentable y generalizado empeño de los padres en reproducirse fielmente en el hijo. Esta concepción del gobierno escolar propendiendo a la superación de los criterios vulgares, debe inspirar los métodos educativos hasta que la cultura pública alcance un desarrollo tal, que ponga a padres y madres en condiciones de ejercitar ellos mismos, con exclusión de la escuela, dicha función educativa.

Es corriente oír decir a muchos maestros y directores: ésto o aquéllo vincula a la escuela con el hogar. Llevados al análisis de la vulgar sentencia y examinados los medios en acción, vincular la escuela con el hogar, suele ser una colecta para la miga de pan o la copa de leche...

Así han surgido las asociaciones de padres, cuyo único vínculo con la escuela es un aporte material. Me parece muy discutible la acción educadora de colaboración que pueden realizar las tales asociaciones. Vincular la escuela con el hogar, es para mí una necesidad al revés de lo que se la juzga: no es la sociedad la que ha de ir en apoyo de la escuela, ni desde el punto de vista material ni del moral, lo que no implica en manera alguna negar la utilidad de aquellas instituciones accidentales. Es la escuela la que ha de ir en apoyo de la sociedad. Me explicaré: una escuela es una casa de educación, mejor dicho de reeducación, puesto que recibe alumnos, no para sustituir la que puede impartir el hogar, sino para rectificar la recibida en aquél durante los siete años de infancia preescolar. Por eso si no en la práctica en el ideal, concebimos a la escuela como un centro de direcciones técnicas racionales, superior en sus criterios directrices a la medida general de los criterios familiares. La casa en que funciona, el personal docente, los métodos de gobierno escolar, todo es un conjunto de selección racionalmente dispuesto para *“corregir y mejorar* a los niños mediante prácticas científicas en cuanto a salud corporal, intelectual y moral.

LOS ALUMNOS: SU GOBIERNO

No obstante la uniformidad teórica que preceptúa los textos didácticos relativamente a las reglas que han de informar los regímenes del gobierno de los niños, no todos los establecimientos ofrecen igual panorama de vida interior ni iguales resultados educativos en la calidad de los alumnos que pasan por sus aulas.

Educar a los niños es para mí amar a los niños.

Dos son en mi concepto los secretos del gobierno escolar cuyo origen inmediato lo hemos de encontrar en la dosis de vocación de los educadores y de cualquier categoría: primarios, secundarios, universitarios: el repudio de los reglamentos punitivos y la voluntad constante de ser justos en todos los actos.

El reglamento obra en el espíritu del maestro con todo el rigor esclavizador de los artículos de fé: lo determina a revelarse cómodamente del estudio del caso particular y de su propia responsabilidad, suplantando sus libres convicciones o su conciencia, por la docencia dudosa del autor del reglamento. El proceso subjetivo del que desespera con ánimo de ser justo y que es una verdadera gimnasia moral de jueces y maestros, se trueca en un manoseo impersonal del hecho a juzgarse y de su interpretación. La compenetración recíproca entre maestro y alumno, como todo proceso de conocimiento, engendra la justicia y la simpatía. Para el maestro, conocer al alumno es amarlo, pues en lo íntimo de todo ser infantil, descubre generalmente los destellos de la sinceridad y de la inocencia. Toda la prevención que suele infundir el reglamento, cuando con él en la mano se asoma el maestro al fondo moral de los alumnos, se desvanece si se asoma con su propia y libre conciencia.

Los mayores, incurrimos en el grave error de atribuir a los niños, la previsión, la prudencia, el discernimiento con que obran los grandes. Nada más absurdo. Si así fuere tendríamos que instituir códigos penales en las escuelas y desnaturalizaríamos la concepción de la infancia, que es el tiempo durante el cual *se está aprendiendo a ser hombre*.

Estoy en condiciones de asegurar que el disgusto con que los niños van a la escuela y ese sello particular que caracteriza al maestro de la misma, son la consecuencia de esos episodios desazonadores y crueles, especie de disputas caseras que hacen de lo que debe ser apacible, un verdadero infierno. En cambio cuando la armonía, hija de los efectos, templada el ambiente de la escuela, su recuerdo, como el del hogar, nos acompaña a maestros y alumnos a través del tiempo y del espacio.

Admitamos entonces como único reglamento aquél que nos aconsejen las reglas que asegurando la salud física, intelectual y moral de los niños no den el índice del equilibrio que les asegure una existencia feliz en la escuela. Pero éste será un reglamento preventivo y no punitivo, que asegure un ambiente refractario a la inconducta.

ORGANIZACIÓN

Expuestas con carácter general las orientaciones o ideas directrices que informa la acción del personal docente de esta escuela, queda por describir y explicar la organización interna en sus diversos aspectos. A este objeto y como poco ha variado dicha organización

en el transcurso de dos años deberé referirme frecuentemente a las ideas expuestas en la última memoria presentada en 1918.

La escuela fué creada para responder a tres objetos simultáneamente: a) servir de campo experimental a los estudiantes del profesorado; b) correlación de los estudios de la escuela primaria con los del Colegio Nacional anexo; c) impartir un ciclo completo de educación elemental.

He dicho en la memoria anterior que el primer objetivo, aun siendo fundamental para los fines de la Facultad, ha sido suplantado por los otros dos, en razón de una fuerza social poco menos que imposible de contrarrestar. La sociedad platense ve en la escuela una institución sujeta a su servicio y es bien cierto que las instituciones de educación deben acceder a tales exigencias. Siendo ese el criterio dominante, se traduce en una presión continúa que dificulta indirectamente el propósito experimental.

Como puede observarse en la estadística y gráfica correlativa, adjunta, la escuela empezó a funcionar con un número de 321 alumnos. El número de ellos ha ido en aumento progresivo hasta alcanzar un máximo que oscila alrededor de los 480. Este límite no ha sido superado por defectos de capacidad del local.

Abrimos la inscripción el 15 de Febrero para aspirantes de primer grado solamente. Con el propósito de que los grados no sean numerosos (ya que el número de los de primero, determina el de los grados subsiguientes) denunciarnos un número de vacantes que oscila entre 50 y 60. Se presentan anualmente a competencia para su adjudicación alrededor de 120. Sometidos al examen psico-físico reglamentario, a lo sumo podemos rechazar por inaptos unos 15 o 20. El crecido número de los aptos debe ser objeto de una segunda selección hasta reducirlo al límite prefijado. Es para esta selección que debemos descender a distinciones sutiles y cualquiera sea la ecuanimidad con que la hagamos, los padres no quieren aceptar nuestras objeciones que tienen en realidad una apariencia objetiva difícil de percibir para quien no es técnico y sobre todo para quien es padre. Se inicia con este motivo una lucha activa entre la autoridad de la casa y los padres, presentando éstos en casi todos los casos, argumentos que definen verdaderos casos de conciencia ante los que no es posible resistir.

Así nuestros esfuerzos en procura de la reducción del número de alumnos se estrella en todos los grados. El límite pedagógico de alumnos para cada grado no debe exceder la cifra de 25 o 30, teniendo en cuenta que la educación primaria debe ser casi individual para ser científica y eficaz. No obstante, los maestros de la escuela, suplen con su sacrificio las consecuencias del número excesivo y trabajando en los recreos y aún fuera de la escuela alcanzan resultados halagüeños, como lo atestiguan la preferencia de los padres por esta casa.

Desde el punto de vista pedagógico, es asunto muy importante el de los horarios escolares por su doble influencia sobre la salud gene-

ral y mental de los alumnos. Las variaciones climatéricas por cambio de estación han sido tenidas muy en cuenta para la regulación de los horarios en cualquier actividad. Por razones de método y teniendo en cuenta la muy preciosa salud de los niños, las labores escolares debieran consultar con más celo las condiciones ambientales. La falta de local propio, es en esta cuestión como en muchas otras, la causa de que no podamos arreglar un horario científico.

En la distribución de las horas del día, nos ha tocado indudablemente la peor parte: las horas de la tarde.

Nosotros, los maestros, debemos ser sinceros y hacernos cargo de las conclusiones científicas, aunque nos motejen de pedantes. Son desde otro punto de vista interesantes las discusiones relativas a la preferencia de horarios continuos o discontinuos.

A ambos se les reconoce virtudes y se les hace objeciones. En mi sentir, disponiendo de local propio y considerando urgente sustraer a los niños en lo posible de diversiones poco inteligentes, el horario discontinuo podría imponerse con ventajas. La escuela realizaría obra educativa más completa si consiguiera sobre la vida de los educandos un control más activo substituyendo regímenes técnicos en la mayor parte de las actividades infantiles, desde la simple higiene corporal hasta la intelectual del trabajo extra-escolar revisando la misma urbanidad tan descuidada en los actos de comer, de jugar, etc.

Si la movilidad del horario por causas climatéricas es una necesidad pedagógica, lo es también en lo relativo en la cantidad de tiempo que ha de destinarse a cada disciplina escolar, ya se trate de actividades físicas o mentales. Confeccionado los programas según determinada cantidad de conocimientos a transmitirse y en correlación con los distintos grados, es indispensable para la regularidad de la marcha progresiva del alumno que se realice integralmente todos esos programas en el transcurso del año escolar. Por variadas causas ocurre a veces que los programas de algunas asignaturas no se desarrollan con la prontitud presumida. La observación del hecho es fácil a través de las planillas de clasificaciones mensuales. El número de aplazados en cada materia, cuando es posible por eliminación, descartar otras causas, suele ser el índice de la necesidad de destinar a una asignatura mayor tiempo o viceversa. Abono de paso la importancia que tiene la estadística en esta como en otras funciones sociales, sin cuya consulta constante e inteligente es más que difícil orientar científicamente la labor.

Puede verse en la estadística que acompaño la uniformidad constante de la cifra que marcha el porcentaje de asistencia mensual durante los últimos cuatro años. Esa cifra que oscila entre 93 y 95 % marca un índice que difícilmente haya otra escuela que lo alcance y que es por eso notable. Es claro que obran, fuera del horario, otras causas muy importantes que contribuyen a hacer de esta escuela una casa agradable: no es temida por los niños; las rabonas son muy escasas y en muchas oportunidades los padres han necesitado del rigor par sujetar en casa sus hijos enfermos...

PLAN DE ESTUDIOS: PROGRAMAS

El plan de estudios que rige en la escuela es el proyectado por el Prof. Víctor Mercante en el año 1906 y aprobado el mismo año por el Consejo Superior. Es una síntesis comprensiva del mínimum de aprendizaje indispensable para un ciclo de estudios primarios y tan buena, que ha resistido hasta la fecha las tentativas de reformas en sus grandes lineamientos.

Las Ciencias Naturales han sido felizmente distribuidas: en los grados infantiles, con vistas al desarrollo de las aptitudes de observación y al cultivo del lenguaje, sin descuidar las aplicaciones elementales que si bien no han de armar al educando de recursos prácticos para su incipiente vida han de ir modificando sus ideas erróneas y sus prejuicios.

A todas estas ramas del estudio de la naturaleza, las denominamos Ciencias de aplicación, reaccionando sobre el concepto meramente especulativo que se les venía asignando, concepto que es absurdo en la escuela primaria ya se trate de cualquier disciplina científica.

Como dejo dicho, el plan dá la sensación de su integralidad, en cuanto a las distintas aptitudes que deben cultivarse en una escuela primaria, comprendiendo las ramas instrumentales; las de aplicaciones prácticas; las de cultura física y las de cultura estética. Sobre el carácter que se les asigna en la escuela, juzgará el señor Decano, con motivo de las opiniones que vertiré al hablar de los programas y de los métodos. Quiero sin embargo dedicarle algunas observaciones especiales a las reformas introducidas con motivo de la cultura física.

El plan anterior destinaba a ejercicios físicos, dos medios días por semana para cada grado. Presumo que tenían por objeto facilitar la excursión con fines de cultura física. La excursión con ese fin y otros importantísimos, no debe tener horario preestablecido.

No es la actividad desordenada la que debemos fomentar u organizar: para eso los niños no necesitan estímulo, pues juegan y se agitan desde la mañana hasta el anochecer; precisamente nuestros esfuerzos son dirigidos a que no lo hagan tan desafortadamente. Al mejoramiento físico debe aplicarse el método con más cuidado que a cualquier otro, ya que de él depende el vigor y la salud, la elegancia, la urbanidad y hasta la moral de los individuos. Es la gimnasia racional la que debemos cultivar prontamente en nuestras escuelas, porque acaso ella dará los cimientos de un mayor coeficiente vital en los niños que educamos en la triple acepción de lo físico, intelectual y moral

La grandeza de los pueblos tiene mucho que ver con la cantidad de sus gimnasios. La reforma introducida, consulta las tres condiciones primordiales de un buen plan de gimnasia racional: frecuencia, progresión e integralidad.

La clase de ejercicios físicos debe ser si es posible diaria. Su

corta duración (30 a 50 minutos) permite alternarlas con clases de actividad mental con un doble fin de descongestión. Bien probado ya el resultado del método que preconiza nuestra primera autoridad en esta materia, el Dr. Romero Brest, hemos confeccionado un plan que lo consulta.

Como complemento de los ejercicios metodizados hemos introducido en el plan de estudios los trabajos prácticos de taller, huerto y jardinería. Pero la importancia principal de esta clase de actividades, estriba en otra clase de beneficios educativos. Son conocidos los esfuerzos que la escuela viene realizando para inculcar en los niños sentimientos de respeto a las cosas de la naturaleza y sobretodo a las que son aprovechables. Uno de los medios escogitados, es el de la fiesta del árbol. Pero como en casi todas estas iniciativas, en la que menciono, se ha incurrido en exceso de declamación y poco acierto en los procedimientos prácticos. Se les ha dado un carácter tan simbólico, que la idea práctica de encauzar las actividades nacionales hacia la explotación de nuestra riqueza, ha sido suplantada por la de erigir ídolos para un fetichismo ridículo.

Hay que enseñar a trabajar. En eso estamos con nuestro humilde huerto; estamos enseñando a manejar por lo pronto, la pala, la azada, el rastrillo, a tirar una línea, a nivelar un terreno, a abonarlo, a luchar contra la hormiga, hasta tanto llegue el día auspicioso para nuestra prosperidad en que cada escuela tenga su quinta bien montada y podamos sembrar, cultivar y cosechar, dando a los educandos la clase práctica de trabajos saludables y remunerador. En nuestros niños la veta de oro existe; hay que despertar los deseos de explotarla proveyendo los instrumentos indispensables.

Las indicaciones que preceden informan al Sr. Decano de las pocas reformas introducidas en el plan de estudio de la casa. No ha sido, en cambio, poca la labor que se ha desarrollado de parte de los profesores en lo tocante a programas analíticos, consistentes en la distribución inteligente del minimum de enseñanza a transmitirse en tantas clases anuales como sean las destinadas por horarios a cada materia.

El programa debe ser un trabajo científico y no una simple y arbitraria distribución de la materia. En él debe reflejarse el método de cada rama del saber y la buena previsión del maestro en la determinación del quantum y de la cantidad de enseñanza. Cada unidad didáctica (tema de clase) debe ser una consecuencia y un antecedente, parte vital de un organismo sabiamente diseñado. Por tal causa no debe responder a un texto determinado (pues no tenemos aun producción de textos didácticos para la enseñanza) sino a la ciencia didáctica de que es capaz el maestro. A tal propósito responden las frecuentes reuniones y conferencias con los maestros para fijar a cada asignatura el espíritu y la finalidad que se persigue con su enseñanza, bases esenciales a toda labor docente.

CUESTIONARIOS Y DEBERES

Los cuestionarios, que son series de interrogaciones de las que se excluyen por repugnantes a todo sistema educativo los procedimientos catequísticos que inculcan el dogma, son instrumentos de un inapreciable valor didáctico, y principalmente educativo. Muchas asignaturas, ya porque son de observación, ya de crítica, y a propósito de quitarles lo que tengan de memorizantes deben enseñarse a base de frecuentes y bien meditados cuestionarios, que tienen la gran virtud de sugerir la curiosidad, de indicar los caminos de la investigación independiente del alumno, de estimular su actividad espontánea. Con ello se consigue que el niño vaya solo recorriendo el camino que le ha de revelar las verdades o leyes científicas, cultivando a la vez su iniciativa, su libertad de criterio, su intuición, sus aptitudes de observación.

El cuestionario oral, no es sino la serie de sugerencias orientadoras que hace el buen maestro en el desarrollo de sus clases; y el cuestionario escrito es el deber que debe dar la tarea extra-escolar.

El deber inteligente, es necesario y más, es indispensable, como medio ilustrativo, educativo y moralizador, cuando lo es el maestro de verdad. Las horas de tarea escolar son insuficientes para desarrollar los programas de gestión para nuevas y más personales investigaciones. Desde el punto de vista educativo, él despierta en los niños varios sentimientos difíciles de exaltar por otros conductos: el esfuerzo libre, la prodigalidad, la constancia y principalmente la puntualidad.

Tener un deber que cumplir diariamente, es preocupación que da carácter a la personalidad del alumno y cumplirlo bien y puntualmente, es gimnasia moral altamente educativa del sentimiento del honor.

Pero el deber es una tarea que se desenvuelve sin gobierno y esa es la razón por la cual debe ser una tarea bien dada para que el maestro no atente contra sus propias miras haciendo de un instrumento educador, uno corruptor. El deber que se da diariamente al finalizar las clases debe evitar los dos extremos que se conducen necesaria y fatalmente a los vicios de que se lo acusa. Si es improvisado, o cae en el vicio de ser infantil no despertando estímulos de labor interesante, o en el opuesto de ser superior a la capacidad del alumno, obligándolo a la copia o acudir a la ayuda de padres y hermanos a los que se convierten indirectamente en malos maestros.

Para evitar los inconvenientes apuntados, el deber como la lección, debe ser objeto de una meditación preciosa y de un detenido estudio de carácter didáctico. A fin de conseguirlo así he pedido a los profesores y algunos ya han respondido, una lista de deberes desarrollada al igual que los programas con todo detenimiento en el período de las vacaciones.

Las clases. — Distribuidos los temas en los programas respectivos, temas a los que he llamado unidades metodológicas, el maestro

va desarrollándolos sucesivamente, con las alternativas que las circunstancias accidentales imponen. Cada tema responde a lo sumo a uno, dos o tres propósitos fundamentales que del desarrollo de la clase han de quedar resueltos. El parte diario, es una planilla redactada por el profesor en su casa, en la que consigna sintéticamente el alcance de la tarea a desarrollar en el día, y contiene: los temas para cada asignatura según el horario; las ilustraciones e instrumentos a utilizar; el deber con su número y el objetivo didáctico con que se lo dá; casillas destinadas a la anotación de las observaciones importantes que haya debido hacer a algunos alumnos y por fin, un espacio en blanco donde el Director hace sus observaciones cuando las cree oportunas.

Los deberes: cinco minutos antes de despedir a los alumnos el profesor escribe numerado en el pizarrón, el deber que ha de ser objeto de la labor libre del alumno. Al día siguiente los recoge y los lleva para su corrección y clasificación. El concepto es así calificado y explícito a fin de que el alumno y los padres recojan por escrito la impresión desde el doble punto de vista del fondo y de la forma; toda observación fundamental que a manera de estímulo debe hacer el maestro del profesor.

El maestro lleva a su vez una libreta cuadrículada arreglada en forma tal que se traduzca en ella a fin de mes: las materias sobre las que versan, el número de los presentados por cada alumno con el concepto con que ha sido clasificado cada deber.

La clasificación: tiene la clasificación en nuestra escuela fuera del valor de la capacidad de los alumnos, el principal de ser instrumento de estímulo y por ende de gobierno. El maestro debe hacerla jugar un rol importantísimo, pues no habiendo castigos, la clasificación debe ser el sustantivo de aquellos. Es el reporte de gobierno más útil cuando se la sabe manejar con habilidad y cuando se le asigna el valor de índice de temperatura moral de los educandos.

La conducta: es ya verdad no discutida, que ninguna función docente puede cumplirse con éxito sin conocerse al alumno. Si bien la pedagogía da reglas útiles para tratar al grupo, el problema principal que tiene por delante el maestro es el alumno. Todos los medios son pocos, en procura de un conocimiento íntimo de cada alumno.

A tal objeto cada profesor lleva un cuaderno que llamamos de anotaciones psicomorales. En él cada alumno tiene su foja de conducta. Pero no anotamos solamente las manifestaciones de índole moral sinó todas aquellas de las que reunidas podamos extraer las características típicas del alumno: en cuanto a su salud, a sus sentimientos altruistas o egoístas, a su puntualidad, a su aplicación, etc.

El boletín mensual: fuera de las comunicaciones ocasionales que se pasan a los padres sobre las modalidades observadas en sus hijos, tienen una información periódica (mensual) completas desde todos los puntos de vista. El boletín de clasificaciones que se entrega variablemente todos los meses es la resultante de la actividad del niño

en todas sus manifestaciones: estudio, aplicación, puntualidad, deberes, conducta.

Con los elementos estadísticos descritos en los párrafos anteriores, en cualquier momento la dirección está en condiciones de acumular a la vista del padre los que han servido para calificar el comportamiento del hijo. Esto contribuye notablemente al buen concepto de que goza la escuela, porque deja la impresión de una tarea ordenada y consiente, como de la justicia con que tratamos a los alumnos ya que presentamos con toda claridad los elementos de juicio que nos han determinado, a manera de pruebas irrefutables.

INSTRUCCIONES COMPLEMENTARIAS

Enseñanza elemental en lenguas vivas: El Sr. Decano, haciendo suyo un propósito del anterior, desea instituir cursos primarios de lenguas vivas, que se desarrollarán paralelamente con los ordinarios y al que ingresarán por opción los alumnos que lo prefieran. La enseñanza que en ellos se impartirá, según creo, es la misma que en los cursos ordinarios a diferencia de que los proyectados se la transmitirán en francés o inglés, que son, con el castellano, los idiomas más universalizados.

Convengamos en que es incuestionable la necesidad de que los jóvenes antes de iniciar estudios especiales o vocacionales sepan por lo menos un idioma extranjero. Así lo exigen: la cultura general que deben llevar a la Universidad y por razones obvias la carrera que elijan, cualquiera sean; y la eficacia en la lucha por la vida, ya que los jóvenes a esa edad se han independizado generalmente desde el punto de vista económico, y la posesión de un idioma extranjero amplía el horizonte de las aplicaciones prácticas.

La verdad es que así lo han entendido los organizadores de los planes de enseñanza incluyendo en ellos tal clase de disciplina. Sabemos que ella ha sido instituida en la enseñanza media o secundaria. El poco éxito, contemplando los resultados, debe obedecer a alguna causa. Los bachilleres no egresan del colegio sabiendo ni francés ni inglés. El Sr. Decano cree y es opinión que comparto francamente, que la causa principal radica en las modalidades de la cerebración de los alumnos secundarios. Siendo el aprendizaje de un idioma cuestión de memoria, es evidente que no se ha aprovechado la edad en que esta actitud cerebral es más activa y aguda: la infancia.

La enseñanza de los idiomas extranjeros está en Colegios Nacionales y Escuela Normal, a cargo de profesores extranjeros. Poseen como es natural mejor que nadie el idioma, pero sin aptitudes docentes pocos son los que han asegurado su autoridad de maestros y así resulta que las clases de esas disciplinas son en la generalidad, clases, de desorden y de juguete.

Desde luego, y en eso he podido comprobar el acuerdo del Sr. Decano, para no introducir la confusión en el lenguaje de los pequeños en cuanto a la estructura de ambos idiomas tienen de especial y para

asegurar mejor la adquisición del extranjero, será necesario iniciar el aprendizaje de este último después de haber dado a los niños las aptitudes que llamamos instrumentales: leer, escribir y operar con enteros. Creo en consecuencia que la bifurcación por opción de los alumnos en cursos ordinarios y de lenguas extranjeras debe producirse desde 4º grado.

Las otras objeciones no pueden traducirse sino en forma de interrogante: Alcanzaremos a realizar los dos propósitos, impartir un ciclo de instrucción primaria y enseñar un idioma; o sacrificaremos uno en subsidio del otro. ¿Comprometeremos en beneficio del idioma extranjero la correcta posesión del propio?

Como dejo dicho, Sr. Decano, acompaño a usted en la idea de experimentar y deseo, como es lógico, el más franco éxito a la empresa. Superados los obstáculos sólo me alienta el deseo de que se los compute para que la organización que se da a los cursos vaya abonada con todas las provisiones indispensables en pro de ese éxito que aspiramos.

La cooperativa: Es una fundación seria. A iniciativa del profesor Rascio, y como una consecuencia de la carestía del artículo de librería, se instituyó la cooperativa escolar a mediados del año y previas conversaciones ilustrativas de su mecanismo y los grandes beneficios que rinde la asociación de los pequeños capitales.

Como simple ensayo, no sospechamos siquiera, el entusiasmo y la gravedad con que los muchachos de 6º grado, iban a apropiarse de la iniciativa para imprimirle un rumbo vigoroso desde el momento inicial. Dentro de las limitaciones prudentes y simplificando en lo posible la organización, después de expurgar bien su sentido y significado práctico para excluir todo aspecto írrito a la moral, la sociedad quedó constituida con todos los honores del aplauso público. Como en toda clase de labor que se emprende en la escuela, esta vez dimos intervención, para caracterizar a la sociedad y asegurar otros beneficios de vinculación, a los padres de familia. Ellos en número proporcional y los mismos niños constituyen el directorio estando la gerencia a cargo de un alumno.

¿Qué beneficios reportará la institución? Pueden clasificarse en tres grupos: de carácter instructivo (los niños empiezan a conocer el mecanismo de esta clase de actividades en las que tendrán que actuar cuando hombres); de carácter práctico (se alcanza a moderar los precios beneficiando a todos los alumnos); y de carácter moral (se cultivan los sentimientos de solidaridad, se vincula a los padres, se cultiva la ayuda mútua y otros sentimientos altruistas).

Asociación excursionista: Es otra institución interna fundada en 1919, que por las incidencias de la huelga interrumpió su funcionamiento durante el año 1920.

Los efectos educativos alcanzados después de dos excursiones sobre los alumnos concurrentes fueron altamente satisfactorios.

Mi palabra sería pobre de elocuencia para admirar los beneficios instructivos, morales, y de familiares expansiones, que en esa clase de

ambientes se disfruta. La familia accidental organizada así para asunto vulgar, crea vínculos afectivos, duraderos, entre alumnos, maestros y hogares. No se si será una ilusión o una bella realidad, lo cierto es que después de dichas excursiones los niños me han parecido mejores moralmente, y los padres más expresivos en sus consideraciones para los maestros.

Ayuda privada: Del producido de las fiestas, que con esas miras y las de vinculación social realizada la escuela al clausurar sus clases, se forma un fondo afectado a la ayuda de los niños pobres. No es una limosna dada así como se dá vulgarmente, se evitan los dos malos aspectos que tiene la caridad en la depresión que causa y en la corrupción que fomenta. En la escuela se cultiva la altiva dignidad del alumno desde pequeño. Nadie pide; pero hay caritas y cuerpos y pies, que son más elocuentes que un clamor. Un chico en invierno, por ejemplo, circula por las galerías con un trajecito que no le abriga. Lo observa un profesor o un compañero y sigilosamente se me denuncia el caso. El profesor del grado llama la atención a los alumnos sobre la necesidad de ayudar a un niño. Nadie sabe en qué consistirá la ayuda ni quién es ese niño. Al día siguiente llenan la mano del maestro los centavos producto del altruismo a ojos cerrados de los alumnos de su grado. Como generalmente la contribución es escasa se acude para completarla al fondo de ayuda privada. Después de un plazo prudencial se ha borrado del recuerdo de los niños la subscripción. El Director sin que se percate nadie más que el profesor que ya tiene adquirida la prenda de vestir necesaria, llama al beneficiario a la dirección y se expresa más o menos así:

“Su padre no podrá comprarle tal prenda porque lo que gana no le alcanza. Usted debe ayudarlo dándole a la vez el placer de saber que su hijo sabe trabajar. Ahí tengo unas planillas que cuadrangular, o necesito un ayudante para las clases de jardinería. Desearía usted ganarse lo necesario para comprar botines, o sebreto, o libros?”

La respuesta ha sido siempre afirmativa y el niño ha vuelto a su casa con la gran sorpresa convencido de que ha trabajado en ayuda del padre. Este o la madre sabe valorar el hecho y su significación moral y fuera del estímulo que nos envía con una cartita, abona por su cuenta la incipiente semilla, no sólo en beneficio del niño, sino también de los grandes que le rodean.

LUIS A. PELLIZA.

LABORATORIOS
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

MEMORIA SOBRE LOS LABORATORIOS DE MICROGRAFÍA NERVIOSA,
ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA Y PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL APLICADA A LA
EDUCACIÓN, CORRESPONDIENTE AL CURSO 1920 - 1921

La Plata, abril 16 de 1921.

Señor Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación,
Doctor Ricardo Levene.

Tengo el agrado de presentar al Señor Decano, y por su intermedio al H. Consejo Académico, la Memoria de los laboratorios de esta Facultad, correspondiente al curso universitario de 1920-1921 que en la fecha termina, ampliando los datos contenidos en el informe anual de 1920 elevado en su oportunidad.

Conforme al deseo expresado por el Señor Decano, examinaré con algún detenimiento los tres laboratorios con que cuenta actualmente la Facultad, considerando, además de su estado, instalación, bibliotecas y material diverso, la labor didáctica y científica en ellos realizada. Con tal fin, haré una síntesis de mis sucesivos informes anuales, extrayendo de los mismos aquellos datos y observaciones que, con las ampliaciones pertinentes, permitan dar una idea suficientemente clara y detallada de nuestros laboratorios, en forma de proponer, con su publicación, a difundir la obra que en ellos se realiza, dar a conocer sus métodos y la preparación profesional y científica que sus alumnos reciben.

Esta memoria servirá asimismo para informar más detalladamente a las autoridades de la Facultad acerca del estado en que se encontraban nuestros laboratorios desde el triple punto de vista material, didáctico y científico, al asumir ellas, a fines de julio de 1920, el gobierno de la Casa.

Los laboratorios con que cuenta actualmente la Facultad de Ciencias de la Educación datan de la fundación de la antigua Sección de Pedagogía, vale decir, de marzo de 1906, y son en número de tres, a saber:

1.º Laboratorio de Micrografía nerviosa, anexo al curso de Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso dictado por el profesor Dr. Nicolás Roveda;

2.º Laboratorio de Antropometría, anexo al curso de Antropología pedagógica dictado por el profesor Don Rodolfo Senet; y

3.º Laboratorio de Psicología experimental pura y aplicada, anexo al curso de Psicopedagogía dictado por el profesor Dr. Alfredo D. Calcagno.

Estos tres laboratorios han funcionado continuadamente desde su creación, aunque en diversos locales, intensificándose de año en año su actividad y aumentando su instrumental y demás existencias por sucesivas adquisiciones, en la medida que las condiciones económicas de la Universidad lo han permitido, bien por partidas especiales sancionadas en diversas épocas, bien con la sola asignación mensual que el presupuesto universitario ha destinado siempre a gastos de los mismos, partida que es hoy de 2.800 pesos anuales, para laboratorios y bibliotecas.

Conjuntamente con estos tres laboratorios, el organizador y director de la Sección de Pedagogía, profesor Don Víctor Mercante, había fundado, con amplias vistas, un *laboratorio de Fotografía y Proyecciones luminosas*, cuyo objeto primordial era el de proveer de series de diapositivos y demás ilustraciones pictóricas a los cursos de la Sección y a sus establecimientos anexos de enseñanza primaria y secundaria, al par que servir las necesidades de ilustración fotográfica de las publicaciones de la Casa y de los trabajos de investigación en ella realizados; pero este laboratorio que funcionó con relativa regularidad durante los tres primeros años de la Sección, en cuyo tiempo se acumuló un material ilustrativo medianamente abundante, interrumpió su actividad por supresión de su jefatura especial, paralizándose totalmente su funcionamiento al año siguiente por renuncia del ayudante que seguía atendiendo sus necesidades más premiosas. Desde entonces el empleo del magnífico Epidiascopio Zeiss ha quedado reservado a la pericia de uno o dos profesores, o librado su manejo a la buena voluntad del personal de los demás laboratorios; en cuanto al aparato de proyección Zeiss para diapositivos y proyección microscópica, por falta de local adecuado, sólo fué utilizado contadas veces durante el primer año.

Me permito, desde ya, señalar la conveniencia de restablecer el empleo de ayudante-fotógrafo, cuyos servicios podrían ser muy valiosos para los diversos cursos, laboratorios y seminarios de la Facultad, desde las reproducciones facsimilares de documentos históricos y fotografía de los dispositivos experimentales de las investigaciones, por ejemplo, hasta el cuidado y manejo de los apa-

ratos de proyección. En cuanto a los gastos de reinstalación y sostenimiento, debo advertir que podrían perfectamente atenderse con la partida general de gastos de los laboratorios, por cuanto, aún cuando falta, en parte por haberse destruído, casi todo el material accesorio (el instrumental de este laboratorio, que no funcionaba, fué pasado al de Micrografía, en cuyo inventario figura) se conserva perfectamente lo esencial, que es la máquina fotográfica: un buen aparato Lepage, de 18 x 24, objetivo Protar-Zeiss, con valija, pie y tres chasis. Para local del laboratorio podría solicitarse de la presidencia de la Universidad la cesión de una parte del edificio de la esquina de 47 y 6, donde está instalado un taller de encuadernación.

Antes de la creación, en agosto de 1914, del cargo de Jefe de laboratorios, encomendado al infrascripto, la dirección de cada uno de ellos correspondía al profesor titular de la materia respectiva, con excepción del de Fotografía que, como he dicho, tuvo un jefe especial y del de Psicología experimental que, durante el año 1912, gozó también de una jefatura particular. En junio de 1918 el Jefe de laboratorios fué designado profesor adjunto de Psicología y Antropología, conservando en tal carácter, hasta la fecha, la dirección de los laboratorios de la Facultad.

En cuanto a los ayudantes, se han renovado frecuentemente, salvo en Micrografía nerviosa donde viene actuando desde 1906, a entera satisfacción, el primer ayudante, Don Donato Casciano, a cuya diligencia y dedicación debemos la casi totalidad de las piezas anatómicas del museo de neurología, extraídas en su mayor parte del Hospicio de las Mercedes de Buenos Aires, del Hospicio Melchor Romero y del Jardín Zoológico de La Plata.

Aprovecho esta nueva oportunidad para solicitar con instancia del Señor Decano y del H. Consejo Académico el nombramiento de un ayudante para el laboratorio de Psicología experimental, empleo vacante desde hace mucho tiempo, cuya provisión es indispensable por las necesidades crecientes de la enseñanza y de la investigación, y que podría llenarse con uno de los alumnos más aventajados de cursos anteriores. De lo contrario llegará fatalmente el caso de que haya que improvisar el personal de los laboratorios.

INSTALACIÓN

El laboratorio de *Micrografía nerviosa* se halla instalado en un gran salón, alto, ventilado y con luz profusa, especialmente construído para el mismo en 1914, con un compartimento anexo, afectado a vestuario y depósito. En el salón principal, de 12.50 m. por 6 m., solado con mosaicos y servido por cañerías de agua y gas, se han dispuesto las numerosas mesas de trabajo del personal y de los alumnos, la amplia vitrina de los reactivos y la abundante vidriería común, graduada de precisión e instalado las ba-

lanzas, microscopios, micrótomos y el material anatómico ilustrativo.

La estufa de inclusiones y el autoclave están instalados en una cámara anexa, separada del Laboratorio por una mampara vidriera. En esta cámara, de 12.50 m. por 2.20 m., que se destina también a archivo, conservación de piezas anatómicas importantes y preparaciones microscópicas, se ha construido, adosada al muro divisorio, una larga mesa de material con cubierta de mayólica, cañerías de gas, irrigación y piletas, y es utilizada en común con el laboratorio de Psicología experimental, con el cual comunica directamente.

Los laboratorios de *Psicología experimental* y de *Antropología pedagógica* han sido trasladados, a fines del año anterior — por disposición del Señor Decano, accediendo a un pedido del infrascripto —, al salón contiguo al que ocupa el laboratorio de Micrografía, que antes estaba arreglado para sala de conferencias, reuniéndose así los tres laboratorios en una sola ala del edificio y favoreciéndose de este modo el aprovechamiento recíproco de su material, colecciones, etc.

El nuevo local, más vasto y mejor orientado que el antiguo, ofrece además — sin insistir aquí sobre algunos inconvenientes insalvables — otras ventajas y comodidades para las investigaciones y la enseñanza, contándose entre ellas las que reportan las instalaciones, ya señaladas, de la cámara anexa común a los tres laboratorios.

Falta todavía hacer en él algunas refacciones indispensables, como la nivelación del piso, que ha sido arreglado provisoriamente; colocar nuevo linoleum, que resulta imprescindible como amortiguador de los ruidos en un laboratorio de psicología experimental, e introducir algunas otras pequeñas modificaciones para adaptarlo mejor a su nuevo destino, como, por ejemplo, establecer una comunicación directa con el laboratorio de Sistema nervioso, abriendo una puerta en la mampara y muro divisorio, todo lo cual puede costearse con la partida que el presupuesto asigna a gastos de los laboratorios.

Es de sentir que no dispongamos de una cámara oscura suficientemente grande, tan necesaria no sólo en ejercicios optométricos sino también en muchas otras experiencias psicofísicas y psicométricas, en la que sería posible asimismo establecer el laboratorio fotográfico.

MOBLAJE

Hubiera sido conveniente dar aquí, en primer término, un detalle del mobiliaje, instrumentos, aparatos y material diverso con que cuentan los laboratorios de la Facultad, para que se viera la importancia de los elementos de trabajo de que disponen sus alumnos. Pero, por un lado, ello exigiría dar demasiada extensión a esta

memoria y, por otra parte, salvo algunos aparatos recientemente contruídos, todo aquel material figura detalladamente en el Inventario general del moblaje, útiles, material de laboratorios, bibliotecas, etc., de la Facultad, cuyo levantamiento tuvo a bien confiar el Señor Decano al profesor Don Celso Latorre y al infrascripto, en julio del año anterior, al hacerse cargo de sus funciones. Considero, sin embargo, que sería muy útil la publicación de la parte de dicho inventario general referente a los laboratorios. Aquí sólo diré que el moblaje de los mismos, perfectamente adecuado al fin de los trabajos en lo que se refiere al *laboratorio de Sistema nervioso*, pues contamos en él con instalaciones especiales para los trabajos prácticos de histología y microscopía, no responde a las exigencias de la conservación y manejo del instrumental y aparatos en lo que respecta al *laboratorio de Psicología experimental*. El material de éste está en parte atestado en varios armarios comunes, lo que dificulta su empleo, y el resto ha debido ser distribuído en el salón mismo, exigiendo una vigilancia constante para sustraerlo a la acción destructora del polvo y, sobre todo, de la humedad. A mi entender, debe dotarse a este laboratorio de una instalación adaptada a la mejor conservación de su material, mediante una gran vitrina que sirva a la vez para exposición del mismo.

INSTRUMENTOS, APARATOS Y MATERIAL DIVERSO.

Los laboratorios poseen un instrumental de precisión que, en su mayor parte, se halla en bastante buen estado, a pesar de estar en uso continuo desde 1906 y años subsiguientes en que se hicieron las mayores adquisiciones, y, como podrá verse en el inventario mencionado, disponen de todo el material de trabajo necesario para el doble oficio didáctico y científico a que están destinados.

En el *laboratorio de Micrografía*, además de los instrumentos de preparación y de observación y sus accesorios y de la variada vidriería común (*soufflée*) y graduada de precisión, contamos con un *stock* importante de reactivos, que procuramos mantener reponiendo anualmente lo usado, en previsión del caso, que ya nos ha ocurrido, de tener que suspender un trabajo de investigación por faltar en plaza durante bastante tiempo o alcanzar un precio desmedido, alguna de las substancias requeridas, como, por ejemplo, el ácido ósmico, cuyo sucedáneo para los estudios que entonces realizábamos tuvimos que detenernos a investigar continuando los trabajos de Kopsch.

Las existencias de reactivos nos permiten realizar todas las experiencias e investigaciones propias de un laboratorio de esta índole, y en especial los métodos histológicos de coloración y de impregnación del tejido nervioso: el del azul de metileno o método de Nissl, con la modificación de Lenhossèk; el de la hematoxilina de Weigert con la modificación de Pal, para la mielina; el de Weigert para la neuroglia; los de Marchi, da Fano, Ehrlich, Donnaggio, Apathy, Kopsch,

etc.; la impregnación aúrica de Ruffini, Loewit, etc.; la "reazione nera" de Golgi, Golgi-Veratti, Golgi-Cajal, Golgi-Cox, etc.; la impregnación argéntica de Cajal, con todas sus fórmulas y variantes; la del tanino y plata amoniaca de Achúcarro, etc.; etc. Para trabajar con el excelente método de Bielschowsky, es menester arbitrar un dispositivo de fortuna, por no disponer en el Laboratorio del micrótopo de congelación esencial.

Además de las ilustraciones plásticas y pictóricas (numerosas acuarelas, fotografías y microfotografías de anatomía nerviosa normal y patológica y una colección de más de doscientos diapositivos hechos en la Facultad) y de las preparaciones microscópicas seleccionadas de los trabajos histológicos efectuados durante quince años, el laboratorio posee un museo de neurología con un rico material anatómico humano y animal representado por cerca de 150 piezas importantes, preparadas para las lecciones.

En uno de los costados de los jardines, teníamos dispuesto, hasta el año anterior, un pequeño vivero para los animales destinados a las experiencias e investigaciones, que suprimimos durante la huelga universitaria última por los gastos que irrogaba sin ningún provecho. La simplificación de los programas de este año no ha exigido su restablecimiento, adquiriéndose los animales a medida que se necesitaban.

El material nervioso humano para el museo de neurología y para los trabajos histológicos se consigue siempre sin dificultades en los hospitales.

El instrumental del *laboratorio de Antropometría*, perfectamente conservado, satisface por entero las exigencias de la enseñanza práctica de la Antropología pedagógica. Posee, además, una serie de instrumentos y aparatos originales para los estudios craneográficos y cefalográficos, especialmente contruidos para las investigaciones de que se informará más adelante.

Para dar una idea del valor del *laboratorio de Psicología experimental* se requeriría detallar, siquiera fuera someramente, sus existencias, que he inventariado, en la oportunidad ya referida, adoptando una nueva clasificación que permite comprender de inmediato la importancia del instrumental, aparatos y demás material con que contamos para experiencias demostrativas e investigaciones de psicología pura y aplicada. Anotaré, por lo menos, dicha clasificación:

A. Psicofisiología: a) Movimiento y fatiga muscular. — b) Respiración y circulación de la sangre. — c) Método gráfico: a' Aparatos registradores y accesorios. b' Tambores inscriptores y accesorios. c' Señales eléctricas. d) Cronografía. — d) Aparatos de electricidad.

a' Fuentes de electricidad y aparatos accesorios. b' Aparatos de excitación.

B.—*Psicología experimental*: a) Psicofísica: a' Estesiometría: 1. Sentidos cutáneos: 1' Sensaciones táctiles. 2' Sensaciones báricas. 3' Sensaciones térmicas. 4' Sensibilidad eléctrica. 5' Sensibilidad dolorífica. 6' Sensaciones estereognósticas. — 2 Sentido muscular, articular, etc. 3. — Sentido del gusto. — 4. Sentido del olfato. — 5. Sentido del oído. — 6. Sentidos vestibulares. 7. Sentido de la vista. b' Estesioscopia. — b) Psicocronometría (aparatos de excitación para los diversos sentidos; id. de reacción; id. de medida; etc.) c) Psicodinámica (aparatos; tests; cuestionarios; etc.). — d) Biblioteca.

Insisto aquí sobre la utilidad de la publicación del inventario de nuestros laboratorios.

Adquisiciones y reparaciones necesarias. — Como lo he expresado ya, una parte importante del material de los laboratorios, y quizá la más costosa, adquirida al fundarse aquellos en 1906, aún cuando todavía se la hace servir eficientemente, se halla desgastada por su empleo diario durante más de quince años de experiencias e investigaciones. Las condiciones difíciles porque ha atravesado la Universidad y las circunstancias por que pasaron los países de Europa han impedido en los últimos años reponer el material gastado que no se puede adquirir o arreglar en el país y completar el instrumental de que se dispone, mediante nuevas adquisiciones bien seleccionadas. Creo que actualmente nos hallamos en condiciones de iniciar decididamente esa doble tarea y me permitiré presentar al Señor Decano una lista detallada del material que considero de necesidad adquirir para los laboratorios y del instrumental que debe ser completado o reparado.

La biblioteca de los laboratorios, he dicho en otro informe, llena una función importantísima; indispensable para la preparación de los trabajos prácticos y más aún para los de investigación científica, tanto en histología nerviosa como en fisiología, antropología, psicología, etc., más que a su propio personal está destinada a uso de los alumnos. Pero, desgraciadamente, carece de numerosas obras esenciales, muchas de ellas clásicas, y, en cuanto a sus colecciones de revistas, argentinas y extranjeras, es sensible que casi todas ellas se hallen incompletas, pues, con una o dos excepciones, cuando más, se poseen únicamente los tomos aparecidos desde 1906, época de fundación de la Sección de Pedagogía, mientras de otras sólo existen uno, dos o tres años a partir de la misma fecha, lo que a menudo es motivo de dificultades insalvables en consultas importantes.

Es de desear que, tan pronto como sea posible, sean completadas dichas colecciones, en su mayoría de revistas de lengua francesa e italiana, que son las que nuestros alumnos suelen conocer, y adquiridas, para citar algunos nombres, las obras de Topinard, Beaunis, Deniker, Morselli, Duval, Lombroso Ingenieros, Baldwin, Benedikt Bertillon, Grasset, Ioteyko Janet, Mosso, Soury, Marey, Dallemagne, etc.

ENSEÑANZA. CLASES Y TRABAJOS PRÁCTICOS.

Los cursos de Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso y de Psicopedagogía, además de las clases teóricas, comprenden un programa de clases, trabajos y ejercicios prácticos de realización obligatoria, cuyo desarrollo está a mi cargo desde la fundación de la Facultad. No me detendré a ponderar la importancia de estos trabajos y su valor didáctico. Diré solamente que, dejando de lado las clases teórico-prácticas, en las que iniciamos al alumno en el método científico y le enseñamos los fundamentos y procedimientos de la técnica experimental y de la investigación de primera mano, "los ejercicios prácticos, como dice Claparède (*Arch. de Psych.*, VI, pág. 313), constituyen, sin duda alguna, el complemento indispensable de la enseñanza de estas materias, si acaso no forman el elemento principal. Hoy que el libro y la revista están tan difundidos y son tan asequibles, la enseñanza científica *ex cathedra* ha perdido gran parte de su razón de ser; o, por lo menos, no sirve más que para coordinar hechos cuyo estudio profundo se supone ha sido realizado en el laboratorio. Es, de más en más, en los seminarios y en los cursos prácticos, donde tiende a desarrollarse la enseñanza de las ciencias en general".

Es indudable también que la organización de estos ejercicios resulta harto difícil y su realización exige, de parte de quien los dirige, un contralor y asiduidad ejemplares, se trate de experiencias psicológicas como de trabajos antropométricos o micrográficos. En todos estos ejercicios perseguimos asimismo un fin científico, habituando desde luego al alumno a la investigación personal y buscando la aplicabilidad de los resultados que obtienen para la elaboración de principios psicopedagógicos que sirvan de base al procedimiento didáctico.

En el curso de *Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso*, que representa la base fundamental de los diversos cursos de Psicología dictados en la Facultad, la parte técnica a mi cargo está consagrada, para responder mejor a dicha finalidad, al estudio de la fina estructura del neuroeje, sus vías y terminaciones periféricas.

Debo hacer constar en esta ocasión, que mis funciones en el laboratorio de Micrografía las he asumido y conservado a instancias del anterior Decano, por no disponer la Facultad de fondos para designar un jefe especial, no correspondiéndome de hecho desempeñarlas; pero queriendo contribuir en cuanto me es dable al mejor resultado de las enseñanzas impartidas.

Las clases prácticas son divididas en dos períodos: en el primer período, que corresponde normalmente al primer semestre de clases, desarrollamos la parte general teórico-práctica de técnica histológica y micrografía nerviosa, cuyo programa, distribuido en veinte bolillas en concordancia con el programa teórico del profesor titular, he presentado al Señor Decano y ha sido publicado en folleto (Fac. de Cs. de la Educ., Programas del curso 1920-1921, pág. 53 a 64). Esta primera parte está destinada a todos los alumnos del curso para servir de pre-

paración a los trabajos prácticos realizados durante el segundo período de clases; los alumnos, ya iniciados y ejercitados en la técnica micrográfica y con la preparación práctica indispensable, son distribuidos en cuatro o más grupos según el número total de inscriptos, practicando solidariamente cada uno de estos grupos — de acuerdo con el plan de trabajos prácticos que he presentado igualmente al Señor Decano y que ha sido también publicado — uno de los cuatro métodos histológicos fundamentales de micrografía nerviosa (Ruffini, Golgi, Ramón y Cajal, Weigert-Pal) y subsidiariamente los otros métodos y variantes de los mismos, señalados al hablar de los reactivos.

Desde el primer momento se trata de demostrar al alumno que la técnica micrográfica no es mero teñido o impregnación de tejidos, como muchos parecen creerlo al iniciar estos ejercicios; que el fin de los trabajos histológicos no es el de hacer preparaciones microscópicas, tarea que, una vez establecido o escogido el método de preparación y tras un sencillo entrenamiento, resulta a menudo maquinal, sino el estudio e interpretación de los preparados, lo que exige, en vez, serios conocimientos histológicos, agudeza mental y capacidad interpretativa y discriminativa. Por eso, independientemente del estudio teórico de la materia a cargo del profesor titular, en este curso práctico adiestramos especialmente al alumno en la observación, enseñándole a mirar, para que aprenda a ver.

El alumno debe presentar a fin de curso, para poder rendir examen de la asignatura (art. 57 del Reglamento de la Facultad y art. 7 del Reglamento interno del Laboratorio), una serie mínima de veinticinco preparaciones microscópicas escogidas, de las diferentes regiones del sistema nervioso central y periférico, hechas mediante los diversos métodos histológicos ya referidos y, en especial, por el que él ha practicado personalmente en el segundo semestre. Dicha serie es seleccionada por el profesor adjunto del total de trabajos prácticos que el alumno realiza durante todo el período de clases y su ejecución completa es comprobada por una boleta donde consta su asiduidad y grado de aprovechamiento, que entrega al alumno al finalizar las clases y que los habilita para presentarse a examen. Cada bolilla del programa de la materia comprende una parte teórica y otra práctica y el examen versa también sobre los trabajos prácticos presentados.

Este año nuestros programas han debido ser sintetizados por razón de tiempo.

En el curso de *Psicopedagogía*, cuyo objeto primordial es dar un fundamento científico a los métodos y procedimientos de educación y de instrucción con el conocimiento de las aptitudes del educando, realizamos experimentalmente el estudio integral del sujeto escolar, considerado aislada y colectivamente, en su triple aspecto clásico — físico, intelectual y moral — y en el conjunto de sus actividades. Se trata, pues, de un curso de Psicología experimental aplicada, con cuyas adquisiciones, obtenidas del análisis minucioso de las condiciones y aptitudes del alumno, se procura proveer al docente de la base indispensable

para la determinación de sus normas y reglas educativas y didácticas, contribuyendo así a constituir una pedagogía fundada sobre la observación y la experiencia, para hacer de ella una ciencia ante todo experimental, elaborada por la investigación y no fraguada con artificios dialécticos o disquisiciones metafísicas. Por esto, tratamos de desarrollar un programa de labor seria y sincera, huyendo de las definiciones, de las teorías, de las disertaciones, del verbalismo ineficaz con el que se pretende siempre llenar las lagunas propias de toda ciencia en formación, y consagrándonos a las observaciones y demostraciones experimentales, a los estudios prácticos, que son la razón del éxito en todas las profesiones y, en modo especial, en la docente. Todos esos hechos y experiencias psicopedagógicas encierran una fuerza germinativa y de fermentación tan intensa, que tarde o temprano han de dar sus frutos. De ahí que no nos desalentemos si por el momento los alumnos, al terminar sus estudios e iniciarse en la actividad profesional, no continúan en el surco; un día la semilla germinará: cuando esté en sazón.

Este curso de Psicología experimental aplicada corresponde a los profesorados en Pedagogía y ciencias afines y en Filosofía y Letras y al Doctorado en Ciencias de la Educación; los alumnos que en él se inscriben han seguido ya, en su mayoría, los cursos afines previos de: Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso, Antropología pedagógica, Psicología general, Psicología anormal, Higiene escolar y Metodología general.

El programa técnico de Psicopedagogía, publicado en los *Arch. de Pedag. y Cs. Afs.* (tomo IX, Nº 5, pág. 82 a 87), encierra también la parte técnica del curso de Antropología pedagógica y, en total, sus cincuenta bolillas abarcan el cuadro completo del estudio del educando, comprendiendo un número considerable de ejercicios prácticos y de experiencias demostrativas, sobre la base del instrumental muy importante, como ya se ha visto, de los laboratorios correspondientes. Independientemente del cumplimiento de dicho programa, he preparado, para Antropología pedagógica, una ficha anamnésica y antropométrica (*Humanidades*, tomo I, pág. 452 a 469), con la que los alumnos han trabajado anualmente en la Escuela Graduada de la Facultad, y, para Psicopedagogía, una serie de cuestionarios — algunos de los cuales hubiera deseado poder transcribir en esta memoria, para dar una idea más clara de la forma como ha sido encarado el asunto de la formación del investigador y del plan que se ha seguido para redactar los trabajos—, que importaban otras tantas pequeñas investigaciones a realizar durante el curso, bien en el mismo Laboratorio, bien en las escuelas y colegios de la Universidad y en otros de la ciudad y pueblos circunvecinos.

Considero justo dejar constancia de que la preparación de los trabajos de Antropometría pedagógica de aquel programa, fuera del esfuerzo inherente a su elaboración, nos ha demandado una dedicación constante para dirigir a los alumnos en sus encuestas y mediciones. A

principios de 1915, al hacerme cargo de la jefatura de los laboratorios, obtuve en el Colegio Secundario de Señoritas, en cuyo local funciona también la Escuela Graduada de la Facultad, una pieza aislada para establecer en ella la sala de experiencias e investigaciones. Allí conservábamos o trasladábamos en marzo de cada año el material antropométrico necesario y durante gran parte del curso los alumnos concurrían diariamente a realizar sus trabajos por parejas o por grupos reducidos a fin de facilitar la tarea y asegurar la exactitud de los resultados, lo cual nos exigía, naturalmente, una consagración de varias horas y un trabajo intenso. El año pasado, renovadas las autoridades del Colegio, dicha pieza fué destinada durante la suspensión de nuestras clases a local de los centros de estudiantes y egresadas del Colegio de Señoritas y, desde entonces, no disponemos en la Escuela de un local fijo y adecuado para nuestras experiencias e investigaciones y, este año, a pesar de que aquellos establecimientos fueron fundados para servir al doble fin de la enseñanza y de la experimentación y práctica de los alumnos de esta Facultad, hemos debido optar por trabajar de preferencia con las alumnas de los cursos de aplicación del turno de la tarde de la Escuela Normal de Profesores, donde se han puesto a nuestra disposición los locales convenientes; no obstante, se siguen realizando en la Escuela Graduada las experiencias e investigaciones iniciadas anteriormente por alumnos del Doctorado, contando con la mejor buena voluntad de su director Dr. Pelliza, que ha procurado siempre auxiliar y facilitar nuestra tarea, manteniéndose así la cordial y estrecha colaboración que, desde la dirección del Prof. Legarra, ha existido entre la Escuela y el Laboratorio. En cuanto se normalice la situación del Colegio Nacional procuraré obtener de las autoridades que se nombren una nueva salita de trabajo, que la Escuela Graduada no puede ofrecernos por no disponer del edificio.

Respecto a la labor realizada durante el curso que hoy termina, debo informar que, regularizada la situación de la Facultad a fines de julio último, los laboratorios reanudaron de inmediato su actividad— que había estado reducida, durante toda la duración del conflicto universitario, a la labor de su personal — con la concurrencia de numerosos alumnos que deseaban, antes de presentarse a examen, completar sus trabajos prácticos y su preparación técnica tanto en Psicopedagogía como en Sistema nervioso; me complazco en señalar el resultado altamente satisfactorio de dichos exámenes, especialmente en la primera de estas materias.

El curso de Psicopedagogía, cuyo desarrollo se me encomendó en reemplazo del Profesor Don Víctor Mercante que al jubilarse renunció esta cátedra que había dictado durante quince años y en la que fuí por él iniciado en estos estudios, fué inaugurado el 15 de septiembre con 10 alumnos inscriptos, elevándose dicho número a 14 a fines del mismo mes.

En vista de la brevedad de este curso universitario y conforme a

la resolución de la superioridad por la que se establecía que los programas de este año debían ser intensivos, dimos este carácter al curso, dedicando el primer período de clases al estudio general de la materia para consagrar el segundo a dos temas especiales escogidos entre los que abarcan más vasto campo de análisis experimental y encaran los problemas más trascendentes, por el momento al menos, de la psicología pura y aplicada: 1.º las sensaciones y percepciones y 2.º la fatiga física e intelectual.

De acuerdo con este plan, las clases prácticas del primer período, dentro de la doble tendencia profesional y científica que las anima, tuvieron por finalidad, como en años anteriores, adiestrar a los alumnos en la técnica experimental, cuyo dominio los capacitará para realizar con éxito las investigaciones sobre los temas especiales. Hemos atendido cuidadosamente la preparación de estos trabajos; el estudio de los métodos de exploración y de investigación ha sido hecho a base de ejercicios experimentales, deteniéndonos particularmente en el método psicoestadístico y en sus aplicaciones en Pedagogía, y luego hemos dedicado una serie de clases a analizar prácticamente la forma de realizar las investigaciones.

A fin de que se pueda apreciar con mayor exactitud la orientación de esta enseñanza, extraigo del cuaderno de lecciones los temas de las clases sobre este último asunto, tratado después del estudio de los métodos a que me he referido:

I.—*La Monografía psicopedagógica.* — Propósitos didácticos y finalidad científica de la investigación psicopedagógica. — Elección del asunto.

II.—Indicaciones para la preparación de la investigación. — Estudio de la bibliografía. — Problemas a resolver. — Plan del trabajo. — Aparatos; tests; cuestionarios; fichas. — Preparación de la técnica y dispositivos de las experiencias. — Los sujetos; su clasificación.

III.—Realización de la investigación. — Reglas fundamentales. — El error en las experiencias e investigaciones; causas inevitables de error y causas accidentales. — La estadística. — Planillas. Anotaciones. — Marcha de la investigación.

IV.—Estudio e interpretación de los resultados. — Cuadros numéricos. — Promedios. — Versión gráfica. Ejercicios. Comparación de los resultados entre sí, y con los obtenidos por otros investigadores. — Inducciones. — Hipótesis y teorías que pueden elaborarse. — Conclusiones psicopedagógicas y su aplicabilidad didáctica.

V.—Redacción de la monografía. — Plan. — Antecedentes históricos del asunto. — Propósitos de la investigación. — Exposición del asunto. — Exposición completa de la forma cómo la investigación ha sido preparada y realizada. — Esquemas; fotografías; etc. — Resultados de la investigación. — Presentación de las estadísticas; cómputos; gráficas comparativas. — Exposición de las conclusiones y teorías. — Anotación de sugerencias para futuros trabajos. — Bibliografía. — Corrección del escrito y su publicación.

El programa analítico de la asignatura, con la bibliografía fundamental correspondiente a cada una de las bolillas, ha sido publicado por la Facultad (Programas del curso 1920-1921, pág. 79 a 98).

En total se han dictado 55 clases teóricas y prácticas, a razón de tres clases semanales durante todo el curso (del 15 de septiembre de 1920 al 16 de abril de 1921), a las que, salvo dos alumnos que dejaron la materia para el año próximo, todos los demás y varios oyentes han concurrido con bastante regularidad para las circunstancias qua atravesamos, siendo la asistencia media de 8 alumnos sobre los 12 inscriptos efectivos, según consta en el cuaderno de temas del profesor y registro de asistencia del laboratorio.

Considerando absolutamente necesario establecer y mantener en los laboratorios una organización eficaz para poder obtener resultados satisfactorios de nuestros trabajos, elaboró su jefe, a mediados de 1915, un proyecto de Reglamento interno para el manejo de los gabinetes y laboratorios, que mereció la aprobación de las autoridades de la Facultad y cuyo cumplimiento se ha hecho efectivo desde entonces.

La asistencia a los laboratorios, a los fines de la realización de los trabajos prácticos y de investigación, es considerada obligatoria, no como una imposición sino como el único medio de realizar una labor provechosa.

Los laboratorios, llenándose así un renglón muy simpático de su programa educacional, son visitados cada año por numerosos profesores y estudiantes argentinos y extranjeros y por muchas de las notabilidades que llegan al país. Siempre hemos procurado darles una noción lo más completa posible de su organización y funcionamiento, realizándose frecuentemente con tal motivo experiencias demostrativas adaptadas a cada caso.

ACTIVIDAD CIENTÍFICA. —

De conformidad a lo dispuesto en el art. 36 del Reglamento de la Facultad, que dice: "Los gabinetes y laboratorios sirven a los dobles fines de la enseñanza y de la *investigación científica*", réstame informar al Señor Decano acerca de la manera cómo se ha cumplido esta última disposición.

Desde 1906 hasta 1914, mientras rigió para la promoción el sistema de las monografías, en cada uno de los cursos a que me he referido el alumno realizaba en los laboratorios y en las escuelas y colegios de experimentación anexos, bajo la dirección de los profesores respectivos, por lo menos un trabajo de investigación sobre un tema original, casi siempre, o sobre comprobación y ampliación de los resultados obtenidos por otros investigadores, cuyos datos constituían los elementos fundamentales de la monografía. Se hicieron así un gran número de estudios

de mérito y a veces insospechado para sus mismos autores, muchos de los cuales fueron publicados en los quince tomos de los *Archivos* de la Facultad (45 números entre la Iª y la IIª época, de 1906 a 1919), y el resto de esas encuestas e investigaciones, entre las que figuran, junto a trabajos regulares y deficientes, numerosas monografías importantes algunas muy valiosas, se conserva inédito en el archivo de los laboratorios, sirviendo a menudo a los estudiantes como fuentes de consulta. Todo esto, independientemente de los trabajos de investigación del personal docente, publicados en los mismos Archivos, en otras revistas o en obras especiales.

Substituído el sistema de las monografías por el de los exámenes finales al erigirse la Sección de Pedagogía en Facultad de Ciencias de la Educación, y más tarde suprimidas la asistencia obligatoria y las clasificaciones semestrales, la actividad científica de los laboratorios, hasta el año anterior, ha quedado casi exclusivamente limitada a la labor personal que en ellos realiza su jefe, y, aún así, la falta de un ayudante en Psicología experimental — empleo vacante, repito, desde hace seis años, cuya provisión es imprescindible no sólo para el funcionamiento normal del laboratorio y mantenimiento del instrumental, sino también para las investigaciones que debemos realizar — nos ha detenido frecuentemente a mitad de camino en nuestros trabajos, de suerte que — y pido se excuse esta insistencia y se la justifique — su designación resulta una medida impostergable, como lo he manifestado verbalmente al Señor Decano desde el primer momento.

Conseguimos, bien es cierto, que los alumnos inicien sus investigaciones que proyectamos y preparamos personalmente; pero, a pesar de todos nuestros empeños, con raras excepciones, las dejan siempre a medio hacer absorbidos por la preparación de sus exámenes en las cinco o seis materias que cursan simultáneamente. Por esto, en lugar de hacerles ejecutar toda la serie de trabajos y ejercicios prácticos, considero que en ciertos casos es conveniente fijar desde principio de año, a aquellos alumnos que demuestran especial inclinación o capacidad para estos estudios, un tema sobre el cual trabajan durante todo el curso, bajo la dirección del profesor adjunto, sin perjuicio de realizar los ejercicios fundamentales; cada quince días o cada mes informan detalladamente al director de investigaciones acerca del estado de sus trabajos y de sus nuevas vistas, conclusiones parciales, etc. El éxito de este sistema depende en gran parte de la manera cómo son dirigidos los alumnos y de la constancia de los profesores. De cualquier modo, si todos esos trabajos no aportan desde el primer momento nuevas adquisiciones, sirven muchos de ellos, por lo menos, para orientar las investigaciones correspondientes de los alumnos de los años sucesivos y, acumulándose y completándose la labor de cada curso sobre el mismo tema, se podrá llegar a resultados valederos.

Al hacerme cargo de la cátedra de Psicopedagogía a fines del año anterior, he tratado de aplicar este sistema; pero dada la brevedad de este curso los alumnos no han podido terminar sus trabajos. Como he dicho, las clases se iniciaron a mediados de septiembre y antes de

que los alumnos estuvieran preparados para realizar sus investigaciones llegaron las vacaciones en las escuelas y colegios, de modo que sólo hemos contado con un mes de trabajo, del 15 de marzo al 16 de abril en que ha terminado el curso universitario de 1920. Sin embargo los alumnos me han prometido formalmente continuar y completar después de los exámenes de mayo las investigaciones iniciadas, lo cual es realmente halagador por cuanto demuestra el interés que estos estudios han despertado en ellos.

Como temas de las investigaciones, además de aquellos cuyas conclusiones pueden tener una aplicabilidad didáctica inmediata, hemos propuesto otros de carácter especulativo, de ciencia pura, pues, indudablemente, el camino del descubrimiento es la investigación de los hechos, de las leyes científicas y no la búsqueda de las aplicaciones. A este propósito, deseo insistir aquí sobre una cuestión que he planteado en informes anteriores, porque, a mi modo de ver, constituye uno de los desiderata que con más ahincado esfuerzo deben perseguirse y es el de obtener que los alumnos de evidentes aptitudes para la labor investigadora en estos dominios, tan poco favorecidos en nuestro país, una vez egresados de la Facultad, no abandonen los estudios que en sus laboratorios inician. Entiendo que estamos en el deber ineludible y premioso de conservar, con cualquier sacrificio, los alumnos más brillantes de cada curso, y tal es también el espíritu de los nuevos estatutos de esta Universidad cuando facultan a los egresados para intervenir en la dirección de los seminarios de investigación (art. 61). Por otra parte, creo también que conviene a los intereses de la Facultad, como centro de altos estudios, la sanción del proyecto propuesto en una de mis memorias anteriores sobre creación de premios de estímulo para los mejores trabajos de investigación que los alumnos y ex-alumnos de la Facultad realicen anualmente en sus laboratorios y seminarios.

Estos laboratorios, y en especial los de psicología experimental y antropología pedagógica, se hallan en magníficas condiciones para la investigación científica, pues, además de su nutrido instrumental, disponen del "material" precioso de alumnos de todas las edades y de ambos sexos de las escuelas y colegios de la Universidad, de la Escuela Normal de Profesoras y demás establecimientos de enseñanza de La Plata. Cuando los cursos del Doctorado se completen y llegue el momento de la preparación de las tesis, la actividad científica, hoy restringida, redoblará en ellos y se convertirán en un centro de investigaciones y trabajos originales, para los que se prepara a los alumnos del Profesorado en nuestras clases y ejercicios prácticos.

Actualmente tres alumnos del doctorado realizan en el laboratorio, bajo nuestra dirección, sus investigaciones finales reglamentarias y otras las iniciarán en breve. A objeto de informar sobre la manera cómo se instruye a los candidatos del doctorado para la ejecución de dichos trabajos, y como la mayor parte de esas direcciones son dadas verbalmente, elevaré próximamente al Señor Decano una copia de las instrucciones escritas que he entregado a la alumna Sra. de Velasco para su

investigación psicopedagógica que versará sobre "El gesto gráfico relacionado con la edad, el sexo y la cultura".

Es indudable que los adelantos de la Psicología — lo mismo que los de la Fisiología, de la cual aquélla no es en suma sino un capítulo especial, — dependen del empleo de métodos de más en más perfectos, "pues la mayor parte de las cuestiones de ciencia son resueltas por la invención de un instrumental adecuado", "tanto que — para Cl. Bernard, — el hombre que descubre un nuevo procedimiento o inventa un nuevo instrumento, a menudo hace más por la Fisiología experimental que el más profundo filósofo y el más potente espíritu generalizador" (*Leçons sur les phénomènes de la vie*, 1878, tomo I, pág. 12). Convencido de la verdad de estas afirmaciones, he procurado proveer a los laboratorios de un material adecuado para nuevos trabajos y estudios, como lo anuncié en otras oportunidades.

Durante el año último el instrumental del laboratorio de Psicología experimental se ha acrecido con nuevos aparatos y dispositivos que hemos construido, sin importar gasto alguno para la Facultad y sin más auxilio que nuestros propios recursos y esfuerzos, para las investigaciones de los alumnos del Doctorado Srta. Ortiz Arigós, quien, además de su investigación con nuestro microestesiómetro táctil iniciada hace más de un año, va a estudiar el retardo de la reacción dolorífica respecto a la térmica y de ambas respecto a la táctil, y del Sr. Kraiselburd, que está estudiando en las sensaciones de dirección y de equilibrio el ángulo de desviación compensatriz de las excitaciones vestibulares y el vértigo rotatorio, investigaciones todas ellas que, en su totalidad, hemos preparado personalmente.

El laboratorio de Antropometría cuenta también ahora con varios instrumentos y aparatos originales destinados a los estudios craneográficos y cefalográficos, especialmente construidos para una investigación de indiscutible importancia sobre los restos craneanos de homínidos fósiles encontrados por Ameghino en la Argentina, en la que trabajo desde hace dos años, teniendo que dedicarle mis vacaciones y los momentos que me dejan libres mis ocupaciones docentes en esta Facultad, a las que estoy, debo decirlo de una vez, consagrado por entero, como ha de desprenderse necesariamente de las constancias fácilmente verificables de esta memoria.

Me permito agregar que, con el instrumental recientemente ingresado a los laboratorios, sin contar los tests, fichas y cuestionarios ya impresos, ni los dispositivos igualmente originales para experiencias e investigaciones, pasan de veinte los aparatos nuevos inventados y construidos por el subscripto para los laboratorios de la Facultad, algunos de los cuales han sido ya descriptos en sus Archivos y los demás lo serán en los trabajos que con ellos se están realizando, habiendo presentado varios de estos el Prof. Mercante al Segundo Congreso Americano del Niño (*Bol. de la Univ. Nac. de La Plata*, tomo II, N^o 13; pág. 103).

Para terminar, diré que en los últimos tiempos nos han llegado frecuentemente del extranjero conceptos elogiosos para nuestro laboratorio de Psicopedagogía. Me complazco en recordar, por la reconocida autoridad del psicólogo que lo ha emitido, el juicio expresado por el Dr. Aguayo, eminente director de la Facultad de Pedagogía de La Habana y fundador del laboratorio de Psicología de la misma, en una conferencia dictada en la Universidad de Cuba, insertada en una publicación oficial de su país como es la *Revista de Educación* de Cuba y transcrita por numerosas publicaciones (entre nosotros, por ejemplo, la ha reproducido el *Boletín de la Instrucción pública*, en su tomo XII, Nº 40), señalando a nuestro laboratorio, entre los centenares de laboratorios similares existentes, como uno de los cinco “que se han hecho famosos — dice textualmente — por sus trabajos e investigaciones”. En su breve lista acompañan al laboratorio de La Plata los de Leipzig, Amberes, Bruselas y París. Casi con los mismos términos se ha expresado idéntico concepto, tan honroso para la Universidad como para el país, en los *Anales de Instrucción Primaria*, del Uruguay, año XI-XII, tomo XII, Nº 1-12; publ. of.: estos laboratorios — dice Samonati, autor del artículo, cuya parte pertinente citaré *in extenso* por ser de fácil confrontación — “siguieron multiplicándose con rapidez, a tal extremo, que no hay a lo presente capital o ciudad de alguna importancia que no posea uno, más o menos bien organizado. Como más importantes y mejor provistos se cuentan los de las universidades de Clark y Columbia, en los Estados Unidos, sin que ello importe quitar brillo a otros, que como los de París, Leipzig, Amberes, *La Plata*, etc., se han acreditado y hecho famosos por la calidad de sus trabajos e investigaciones” (pág. 47).

Sin embargo, mucho queda aún por hacer en éste como en los demás laboratorios de la Facultad para elevarlos al nivel de nuestras aspiraciones. La obra hasta hoy realizada, de la cual sólo he podido dar aquí una idea somera, es anunciadora de otra de mayores proyecciones y para prepararla y hacerla efectiva tengo el convencimiento de que las nuevas autoridades de la Facultad prestarán a los laboratorios su más decidido apoyo.

Saludo al Señor Decano con mi consideración más distinguida.

ALFREDO D. CALCAGNO.

INDICE

	Pág
Juan P. Ramos. — La educación de los adultos en Inglaterra.	5
Pablo A. Pizzurno. — La escuela normal, el maestro y la educación popular	15
E. Romero Brest. — Papel de la educación física, en la ética social, en los momentos presentes	54
Lidia Peradotto. — La función de la Universidad	65
W. Keiper. — El problema de la educación estética en la enseñanza secundaria	81
Saúl Taborda. — La nueva conciencia histórica	94
Coriolano Alberini. — Introducción a la axiogenia	107
Benjamín Taborga. — Ideas para una nueva teoría de la Ciencia	150
José Gabriel. — Notas	157
Carlos Jesinghaus. — El sistema de los problemas psicológicos	160
Enrique Mouchet. — El lenguaje interior	174
Alfredo Franceschi. — Logística	199
A. A. Jasclevich. — Una introducción a la Historia de la psicología	215
Arturo Marasso Rocca. — Luis Martín de la Plaza	247
Rafael Alberto Arrieta. — Acerca de Shakespeare	287
Juan Chiabra. — De illustribus scriptoribus latinis	290
Leopoldo Longhi. — El origen de la tragedia	319
Carmelo B. Bonet. — La enseñanza del castellano	325
Héctor Ripa Alberdi. — Al margen del ambiente literario .	331
E. L. Figueroa. — El Arcipreste	337
Rómulo D. Carbia. — El Dean Funes plagario	367

	Pág.
Alberto Padilla. — Instrucciones de los diputados por Tucumán, a la Asamblea de 1813	375
Manuel Pinto. — Juan de Solorzano y Pereyra	381
Eduardo J. Bullrich. — La educación en la constitución Alemana de 11 de Agosto de 1919	386
Nicolás Besio Moreno. — El profesorado de enseñanza secundaria en matemáticas, en la Argentina	406
José Rezzano. — La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios	427
R. Lehmann - Nitsche. — La antropología en la enseñanza universitaria argentina	437
Alfredo D. Calcagno. — Estudio anamnésico del educando .	452
Luis Morzone. — Enseñanza de niños anormales	470
Victorio M. Delfino. — Educación moderna	490
León B. Glanzer. — El dibujo	496
A. Isaac Bassani (hijo). — Puntos de vista	508

